Cuadernos del IICE Nº 4 | ISSN 2618-5377

La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza

Aportes desde una investigación didáctica

Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Mariana Azparren, Juan M. Conde, Lucía Finocchietto, Alina Larramendy, Mariana Lewkowicz, Ailín Murujosa y Mirta Torres

IICE : Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Serie de revistas especializadas
Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación
ISSN 2618-5377
Nº 4 (2020)

Consejo de redacción de los Cuadernos del IICE
Myriam Feldfeber (Directora)
María Inés Maañón (Secretaria Académica)
Marcela Kurlat (Investigadora)

Equipo editorial
Edición y corrección: Marina Gergich y Adriana Imperatore
Diseño gráfico: Alfredo Stambuk
Diagramación: Santiago Basso

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo:UBA
Puan 480, 4º piso, of. 440 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 5287-2870
iiceuba@filo.uba.ar | iice.institutos.filo.uba.ar

Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606 int. 213
info.publicaciones@filo.uba.ar | http://publicaciones.filo.uba.ar

ÍNDICE

Cuadernos del IICE

Material de trabajo para educadoras y educadores

Cuadernos del IICE. Material de Trabajo para Educadoras y Educadores constituye una nueva línea de publicaciones que tiene por objetivo poner en circulación conceptos, ideas y reflexiones surgidos de la investigación educativa para pensar, recrear e interrogar la práctica pedagógica en los diversos espacios en que esta se desarrolla.

A través de este material nos proponemos aportar a la construcción de un espacio de diálogo entre los saberes que construyen los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación y los saberes que circulan en otras instituciones y ámbitos del campo educativo. Por ello, cada número contiene categorías y conceptualizaciones con las cuales analizamos e interpelamos la realidad, registros tomados en el trabajo de campo, referencias documentales y bibliográficas, entre otros aportes.

Con esta colección, destinada a docentes de diversos niveles, estudiantes, educadoras y educadores populares e integrantes de espacios educativos en sentido amplio, apostamos a expandir los canales y a potenciar los modos de difusión pública de los conocimientos que se producen en la Facultad de Filosofía y Letras a fin de generar nuevas formas de interacción con otras y otros sujetos y colectivos comprometidos en la construcción cotidiana de una educación emancipadora.

Las y los invitamos a armar su propio recorrido por esta propuesta.

Myriam Feldfeber

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Presentación del **Cuaderno Nº 4**

Este Cuaderno es una producción correspondiente al Proyecto UBACyT 20020170100262BA (2018-2020) dirigido por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner. Se trata de una investigación didáctica que estamos realizando en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

> Nuestro equipo, en el que trabajamos juntos investigadores y docentes, busca producir conocimiento para transformar y mejorar la enseñanza de la historia. Más específicamente, intentamos caracterizar prácticas en el aula que contribuyan a promover en lxs alumnxs la construcción de una mirada crítica sobre la complejidad del mundo social, sobre sus problemas, sobre las situaciones de desigualdad y de injusticias.

En el año 2000 iniciamos una línea de investigaciones didácticas y a partir de ese momento, a lo largo de sucesivos proyectos Ubacyt, tomamos como objeto de estudio la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, en particular de la Historia. El proyecto que llevamos a cabo en el marco de la actual programación científica (2018-2020), que continúa poniendo en primer plano el estudio de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, focaliza en el trabajo con fuentes y en el desarrollo de situaciones de escritura.

Nuestra modalidad de trabajo es el estudio de la realización en clase de proyectos de enseñanza de la historia. La metodología propia de estas investigaciones didácticas incluye varias fases: construcción (o reformulación) de proyectos de enseñanza, observación y seguimiento de su realización en las aulas, análisis de los registros –escritos y magnetofónicos– de las situaciones didácticas desarrolladas y de las producciones escritas de lxs alumnxs. Por último, a partir de los análisis anteriores, elaboramos conceptualizaciones e hipótesis sobre características y condiciones de las situaciones didácticas que pueden contribuir a promover el aprendizaje de los alumnos. Todo el proceso de investigación se desarrolla en el marco del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, incluyendo la producción de publicaciones como la que estamos presentando.

En este Cuaderno exponemos ideas para la construcción de proyectos de enseñanza sobre resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes a la conquista española, en los siglos XVI y XVII.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Sobre lxs autorxs▪

Beatriz Aisenberg

Doctora en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Ciencias de la Educación, (FFyL-UBA). Profesora para la enseñanza primaria. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Profesora Titular Regular de Didáctica de Nivel Primario en el Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Profesora de Seminarios sobre aprendizaje escolar de la Historia en carreras de posgrado sobre Didáctica de las Ciencias Sociales.

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Entre 2000 y 2017 dirigió y codirigió proyectos de una línea investigaciones sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia. Desde 2018, dirige un Proyecto sobre relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la Historia, que se desarrolla por medio del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores.

Entre 1986 y 1999 participó (como investigadora en formación y luego como investigadora formada) en sucesivas investigaciones psicogenéticas sobre nociones sociales infantiles dirigidas por A. Castorina y A. Lenzi (Facultad de Psicología, UBA).

Autora de numerosas publicaciones académicas y/o de difusión sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de las ciencias sociales y de la historia.

Delia Lerner

Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Ciencias de la Educación, título equivalente el de Licenciado en Ciencias de la Educación (1966), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos

▪ Todos los autores trabajamos en la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias de la Educación (IICE). Buenos Aires, Argentina.
La presente publicación constituye una producción del Proyecto Ubacyt 20020170100262BA (2018-2020)

Aires. Curso de Especialización: Maestría en Lingüística. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela (1986-1987).

Profesora Titular Consulta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Profesora Honoraria de la Universidad Nacional de Rosario. Integrante de la Comisión Académica de la Maestría en Educación para la Primera Infancia (FFyL-UBA). Profesora de "Didáctica de las Prácticas del Lenguaje. Estado de la Investigación", seminario obligatorio de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. Docente de seminarios de postgrado dictados en diversas instituciones universitarias de nuestro país y de otros países latino-americanos. Asesora de diversos programas de formación docente continua en Argentina y Brasil.

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL.– UBA). Directora de proyectos de investigación acreditados por UBACyT, centrados en primer término en el sistema de numeración como problema didáctico (1998–2003) y, en segundo término, en la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (2004-2017). Desde 2018, es co-directora de una investigación colaborativa con docentes que estudia las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia.

Autora de numerosas publicaciones –académicas y/o dirigidas a la formación docente continua– en sus áreas de especialidad.

Mariana Azparren

Licenciada en Ciencias de la Educación (Título en trámite), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora en educación primaria, E.N.S. N° 7 "José María Torres".

Se desempeña como maestra de nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires desde hace 6 años. Es adscripta a la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y tutora del proyecto de créditos de investigación: "Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia. Aportes de una línea de investigaciones didácticas" desde 2017.

Integrante del equipo de investigación dirigido por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner, con sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) desde 2018.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Juan Manuel Conde

Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesor para la enseñanza primaria, E.N.S. N° 2 – "Mariano Acosta". Realizó un postítulo en Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica (UniPe).

Profesor de asignaturas vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales en Institutos de Formación Docente y miembro del equipo de formación en Ciencias Sociales de la Escuela de Maestros de la Ciudad de Buenos Aires. Adscripto a la Cátedra Didáctica del Nivel Primario y tutor del proyecto de créditos de investigación: "Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia. Aportes de una línea de investigaciones didácticas" en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), desde el año 2017.

Integrante del equipo de investigación dirigido por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner, con sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), como maestro colaborador desde 2015 y como investigador asesor desde 2017.

Lucía Finocchietto

Profesora en educación primaria, E.N.S. N° 1 "Presidente Roque Sáenz Peña". Estudiante de la Carrera de Letras, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Se desempeña como maestra de nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires desde hace 9 años. Es adscripta a la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario, del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y tutora del proyecto de créditos de investigación: "Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia. Aportes de una línea de investigaciones didácticas" desde el año 2017.

Integrante del equipo de investigación dirigido por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner, con sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), desde el año 2015.

Alina Larramendy

Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Nacional de Educación Inicial. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia. Maestranda en Escritura y Alfabetización, Secretaría de Posgrado UNLP.

Jefa de Trabajos Prácticos Regular de Didáctica de Nivel Primario en el Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Profesora de seminarios sobre Didáctica de las Ciencias Sociales y de Alfabetización inicial en carreras de posgrado en universidades nacionales. Trabaja en formación docente inicial y en servicio.

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Desde 2000 participa en proyectos de una línea investigaciones didácticas sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia. Desde 2018, es integrante del equipo de un proyecto sobre relaciones entre enseñanza y aprendizaje escolar de la Historia, que se desarrolla por medio del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores.

Autora de publicaciones diversas sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de las ciencias sociales.

Mariana Lewkowicz

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular de Enseñanza de las de las Ciencias Sociales, Taller de Diseño y asesora de Prácticas en Profesorado de Educación Primaria ENS Nº4.

Coordinadora académica de la Especialización en la Enseñanza de las Ciencias sociales en Instituto Nacional de Formación docente (INFOD) y en ENS Nº4, GCBA. Profesora adjunta regular de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente, Universidad Nacional de Luján.

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Entre 2012 y 2017 integró el equipo de investigación sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia dirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. Desde 2018, integra un Proyecto sobre relaciones entre enseñanza

y aprendizaje escolar de la Historia, que se desarrolla por medio del trabajo colaborativo entre docentes e investigadores.

Autora de publicaciones académicas y de difusión sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de las ciencias sociales y de la historia. Autora de documentos de desarrollo curricular Ministerio de Educación CABA.

Ailin Murujosa

Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora en educación primaria, E.N.S. N° 10 – "Juan Bautista Alberdi".

Se desempeña como maestra de nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires desde hace 5 años. Es adscripta a la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario, del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y tutora del proyecto de créditos de investigación: "Enseñanza y aprendizaje escolar de la historia. Aportes de una línea de investigaciones didácticas" desde el año 2017.

Integrante del equipo de investigación dirigido por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner, con sede en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), desde 2018.

Mirta Torres

Maestra Normal Nacional. Especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se desempeña actualmente como Directora Provincial de Educación Primaria, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Coordinó el Programa Maestro+Maestro (2010-2020) y el Postítulo de Alfabetización para la Inclusión en Escuela de Maestros (2011-2015), ambos dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Integró el equipo de Educación en Contextos Rurales del Ministerio de Educación de la Nación (2006-2015).

Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Participó de proyectos de investigación sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, dirigidos por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner (2002-2017). Forma parte actual-

mente de un proyecto de investigación colaborativa entre docentes e investigadores en el que se analizan las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje escolar de la Historia; su directora es Beatriz Aisenberg.

Es autora de diversas publicaciones relacionadas con la didáctica de la lectura y la escritura; produjo y colaboró en la elaboración de ponencias y artículos sobre la enseñanza de la Historia.

Colaboradores

Agradecemos la colaboración de lxs estudiantxs Belén Barraza, Emanuel Belser, Dolores Zolezzi y Lara Saragusti, quienes realizaron cuatro de las entrevistas analizadas en este trabajo, en el marco de un espacio curricular para alumnxs de Ciencias de la Educación.



 ISSN 2618-5377 | Nº 4

Sobre el uso del lenguaje inclusivo

Sabemos que el lenguaje no es neutral. Es por eso que, al escribir este Cuaderno, hemos intentado utilizar formas lingüísticas inclusivas. Sin embargo, en algunos casos, estas formas resultaban o bien reiterativas o bien poco claras. Optamos entonces por un criterio mixto: utilizar en general los plurales marcados con "x" —que tienen la ventaja de ser leídos sin recurrir a la oralidad— y recurrir a las formas habituales en nuestra lengua en los casos en que esa escritura no resulta pertinente.

La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza

Aportes desde una investigación didáctica

Introducción

En este Cuaderno, considerando el estado actual de la investigación colaborativa en curso, tomamos como eje algunos aspectos de la primera fase del proceso investigativo, orientada a construir bases para la elaboración de proyectos de enseñanza▪. En este caso, como ya hemos señalado, nuestro trabajo se centra en la enseñanza y el aprendizaje de la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes a la conquista española, en los siglos XVI y XVII.

En el capítulo 1, en primer lugar, presentamos las razones de la elección de la temática de resistencia indígena: por qué la consideramos relevante para enseñarla en la escuela. En segundo lugar, incluimos un breve relato de las resistencias indígenas en los Valles Calchaquíes.

En el capítulo 2 caracterizamos las entrevistas realizadas como parte del proceso de selección de textos y fuentes primarias.

▪ Para acceder a una presentación del proyecto que estamos realizando, ver:

- Aisenberg, B. (2018). *Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de Historia. Un proyecto de investigación.*

Para conocer la perspectiva de lxs maestrxs sobre el trabajo colaborativo, ver:

- Abal, Y.; Azurmendi, E.; Conde, J. y Finocchietto, L. (2018). *El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en un proyecto de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: reflexiones y miradas desde el aula*.

En relación con los miembros del equipo de investigación, aclaramos que –además de lxs autorxs de este Cuaderno–, integran nuestro equipo Yohana Abal, Eugenia Azurmendi, Karina Benchimol, Manuel Muñiz, Mariela Pica y Gonzalo Vázquez, quienes están participando en otras tareas de la investigación.

Asimismo, explicitamos los factores que privilegiamos para analizar qué piensan lxs alumnxs cuando leen sobre resistencia indígena en las entrevistas.

En los capítulos 3 y 4 analizamos las reconstrucciones que hacen lxs chicxs de primaria y secundaria que hemos entrevistado cuando leen los textos propuestos sobre resistencia indígena.

En el capítulo 5 presentamos consideraciones esenciales sobre prácticas en el aula que favorecen la construcción de conocimiento histórico, elaboradas a partir de los resultados de investigaciones previas.

A lo largo de este Cuaderno invitaremos también a la lectura de producciones anteriores de nuestro equipo y ofreceremos los links que permiten acceder a ellas.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Capítulo 1

Un tema para la historia escolar: la resistencia indígena a la conquista española

Desde los tiempos de la organización del sistema educativo, en las escuelas de la Argentina se incluyó la enseñanza de la Historia. Por entonces estaba al servicio de la formación de la identidad nacional de una sociedad compuesta por un importante caudal de extranjeros y una población nativa dispersa y heterogénea. Concebida como *descubrimiento y colonización*, la conquista española de América se incluyó entre los contenidos a enseñar. Se enseñaba como un proceso rápido, uniforme y acabado. Los pueblos originarios desaparecían de la historia escolar poco después de la caída de los imperios Inca y Azteca. Las transformaciones registradas durante los siglos de dominación colonial y los procesos de resistencia al invasor no eran tematizadas. Algunas veces se invocaba un supuesto espíritu guerrero de los pueblos originarios pero sobre todo con un propósito laudatorio de los conquistadores, con el objeto de magnificar su "valentía" y su "hazaña". Los protagonistas eran los "descubridores" y conquistadores europeos.

Esta visión eurocéntrica e identitaria de la Historia y de su enseñanza comenzó a cambiar decididamente a partir del retorno de la democracia. Desde entonces, las finalidades de la escuela, lejos de la idea de homogeneizar a la población y fomentar la

ISSN 2618-5377 | Nº 4

obediencia ciega a las autoridades, se orientan cada vez más a brindar saberes y experiencias para que lxs niñxs y jóvenes desarrollen un pensamiento crítico y una actitud socialmente solidaria, para que sean capaces de intervenir en asuntos públicos, participando de diversas formas de la vida democrática.

En los años subsiguientes, la escuela se involucró crecientemente en la construcción de una ciudadanía plural y comprometida; en consecuencia, la revisión de la enseñanza de las ciencias sociales no se hizo esperar. Quedó en evidencia que la historia tradicional, una historia nacional de héroes y villanos, presentada como LA historia objetiva de la Patria no hacía ningún aporte significativo a esta construcción. Tanto en las prescripciones curriculares para los niveles primario y secundario como en los textos escolares se registraron transformaciones hacia una historia explicativa que da cuenta de la complejidad de los procesos históricos y de la participación de diversos actores sociales, individuales y colectivos.

Al mismo tiempo, los avances en la investigación histórica establecían que, en un sentido contrario a la versión tradicional, la resistencia de los indígenas a la dominación española había sido la actitud más generalizada. Se hacía evidente que, con mayor o menor éxito, las sociedades indígenas ofrecieron muy diversas formas de resistencia: desde el enfrentamiento armado y la destrucción de las "ciudades" españolas hasta las rebeliones, la huida, la negativa a cumplir con las obligaciones impuestas, la conservación de las costumbres, los reclamos judiciales y las más sutiles acciones de sabotaje a lo largo de todo el período colonial. Por otra parte, las sociedades indígenas que conservaron su independencia y que sólo fueron conquistadas a fines del siglo XIX por los estados nacionales experimentaron –según lo han mostrado diversos estudios históricos– continuidades y cambios, ya que fueron configurando y reconfigurando, con innegable dinamismo, las bases económicas, la organización política y la estructura social.

En contraste con el relato escolar tradicional, la historia de la conquista resulta hoy impensable sin incluir la perspectiva de los pueblos indígenas y sus múltiples formas de resistencia.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Los propósitos actuales de la escuela llevan a incluir una visión cada vez más rigurosa de la conquista y de las resistencias, que se apoya en los desarrollos de la investigación de historiadores y antropólogos▪.

Enseñar y aprender sobre las resistencias supone un fuerte cuestionamiento a la historia escolar tradicional, a los estereotipos, a la escala de análisis exclusiva y artificialmente nacional, a la mirada eurocéntrica. Por otro lado, ni los indígenas ni sus formas de lucha son "cosas del pasado" y la perspectiva histórica puede significar un aporte relevante a la comprensión de los procesos latinoamericanos de las etapas de independencia y de la actualidad. Al estudiar sobre la resistencia es posible que niñxs y adolescentes adviertan el rol activo de diversos sujetos sociales individuales y colectivos en el marco de un proceso en el que resistir valió la pena porque permitió impedir, demorar, atenuar los efectos de la incorporación a un imperio colonial de sociedades originarias y muy diversas que se rebelaron, desafiaron la autoridad impuesta, conservaron en mayor o menor medida sus recursos y su cultura.

1.1. Una historia de resistencia. Las guerras en los Valles Calchaquíes▪▪

En el año 1532, Francisco Pizarro derrotó a Atahualpa y entró en el Cuzco. Poco antes, en 1527, los españoles habían vencido al emperador azteca Moctezuma. A partir de estas conquistas, la lógica de la expansión de los conquistadores fue la búsqueda de metales preciosos y de indígenas para hacerlos trabajar en su beneficio. Las "entradas" en los territorios que hoy conforman el Noroeste de la Argentina comenzaron en el año 1535. Por entonces esos territorios estaban poblados por numerosos grupos diferentes organizados en sociedades de diverso grado de complejidad política y estratificación social. Cada uno conformaba una unidad política, las más grandes podían tener unos 2500 individuos y las más pequeñas 250. Estos grupos tenían una larga experiencia de lucha contra los incas, quienes desde comienzos del siglo XIV invadían sus territorios desde el norte. Algunos pueblos, como los juríes, se habían sometido voluntariamente al

▪ Para conocer más acerca del tratamiento escolar sobre sociedades aborígenes y movimientos de resistencia, ver:

- Lewkowicz, M. (2015). *La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina*.
- Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2015). *Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de «indios salvajes» a «pueblos originarios». Una mirada en la larga duración*.

▪▪ Este texto es una reelaboración de Lorandi (2000) y Ottonello y Lorandi (1987), capítulo IX

invasor buscando que este acuerdo los beneficiara en sus largas disputas con los lules y los chiriguanos. Los pueblos de los Valles Calchaquíes, en cambio, resistieron con éxito y los incas lograron dominarlos recién después de tres campañas. Cuando invaden los españoles, ya habían acumulado experiencia de organización y lucha pero también habían sufrido la dominación y la explotación por parte de un poder imperial.

Después de las primeras incursiones, los españoles intentaron instalarse en los valles, fundaron varias ciudades, como Barco –que tuvieron que trasladar cuatro veces–, Córdoba de Calchaquí, Londres, Cañete y Nieva. Pero la resistencia encabezada por **Juan Calchaquí**, cacique de Tolombón, logró expulsarlos de los valles. En 1563 la única que permanecía en pie era Barco IV, rebautizada como Santiago del Estero y ubicada fuera de los valles.

En esta etapa, diversos pueblos confederados, con Juan Calchaquí a la cabeza, avanzaron, atacaron y destruyeron las ciudades españolas. En el sitio de Córdoba de Calchaquí (Salta) el cacique tolombón mostró una gran capacidad tanto para organizar las acciones como para negociar con los invasores. A lo largo de los años fue apresado y liberado varias veces a cambio de ambiguas promesas de paz y de cumplimiento de las prestaciones tributarias. Los calchaquíes cortaron el agua que abastecía al fuerte, y los pobladores de Córdoba de Calchaquí tuvieron que huir a pesar del peligro. Mientras eso sucedía, más al sur, los diaguitas seguían hostigando a los pobladores españoles de Londres que decidieron abandonar la ciudad. Lo mismo resolvieron hacer los de Cañete, que temían con razón la expansión incontrolada de la rebelión y todos juntos se refugiaron nuevamente en Santiago del Estero. Los especialistas consideran que fue en esa época cuando el liderazgo de Juan Calchaquí adquirió una dimensión regional.

A lo largo de 65 años de incursiones, los invasores consiguieron instalar varias ciudades de existencia precaria desde San Salvador de Jujuy en el norte hasta La Rioja en el sur. Pero en el centro de ese territorio quedaba la región de los Valles Calchaquíes donde los indígenas conservaban su libertad y lo harían por el lapso de otros 65 años.

Tras la muerte de Juan Calchaquí, otros caciques –de distintos pueblos– como **Viltipoco**, **Chalemin** y **Utimpa**, organizaron coaliciones antiespañolas. En el *Gran Alzamiento* que comenzó en 1630 hubo ataques a las ciudades españolas; en La Rioja y otras zonas dominadas hubo levantamientos de indios encomendados que mataron a sus encomenderos. Los españoles organizaron distintas campañas pero solo lograron sofocar la rebelión cuando se aliaron con algunos pueblos indígenas: con los pulares –antiguos aliados de los incas y enfrentados con los tolombones– y con los abaucanes y famatinas, que antes formaban parte del frente antiespañol. Aunque no siempre es posible conocer las causas por las que cada grupo toma una posición, en este caso se puede inferir que, además de la falta de lazos de parentesco, deben haber influido disputas previas por el acceso a recursos importantes, como el agua o las tierras aptas para la producción de papas, de maíz o la cría de ganado. Tras trece años de guerras los indígenas fueron perdiendo fuerzas a medida que caían sus jefes. Los diaguitas de La Rioja fueron derrotados y duramente castigados; los de los Valles se rindieron pero siguieron en sus pueblos y solo en algunas ocasiones acudían a trabajar al servicio de los españoles.

En 1656 los Valles Calchaquíes fueron sacudidos por una última rebelión encabezada, esta vez, por el andaluz Pedro Bohórquez, que se presentó como descendiente del Inca. Aunque el falso Inca logró reunir a varios pueblos autóctonos, fue derrotado y ejecutado por los españoles. En 1665 los españoles dominaron a los últimos grupos resistentes, que fueron deportados para evitar que volvieran a rebelarse. También en esta oportunidad fueron decisivos los servicios de "indios amigos" –como son llamados en las fuentes históricas– que funcionaron como espías. Los indígenas de los pueblos vencidos fueron repartidos entre conquistadores, encomenderos y algunas instituciones –como el Cabildo de Buenos Aires– que habían aportado recursos para las campañas. Algunos quedaron en ciudades del noroeste, otros fueron enviados a Córdoba y finalmente otros, como los quilmes, fueron trasladados a Buenos Aires como castigo ejemplar para evitar nuevos alzamientos.

Aun así,

> *(...) no fue una paz que beneficiara a todos, ni tampoco fue una paz completa. En el Noroeste, y también en el Litoral y en Buenos Aires, muchos españoles siguieron durmiendo con las armas junto a la cama y el caballo ensillado en el patio, dispuestos a saltar al primer toque de campana, porque hubo otros indígenas a los que nunca pudieron dominar y que, de tanto en tanto, atacaban sus haciendas y ciudades.*
> (Gurevich et al. 2007: 95)

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Capítulo 2

Entrevistas de lectura con textos sobre resistencia indígena

Una tarea en la construcción de proyectos de enseñanza en la investigación

Uno de los propósitos de nuestra investigación en curso –como ya se ha señalado– es contribuir a profundizar y consolidar en la historia escolar la temática de las resistencias indígenas.

Para ello, en función de nuestros propósitos educativos▪, docentes e investigadores comenzamos a estudiar en profundidad el tema. En esta primera etapa, leímos diversas producciones de historiadores y antropólogos y nos reunimos periódicamente para analizar los artículos leídos▪▪.

A fin de conocer cómo se presentan las resistencias aborígenes en la enseñanza, analizamos también textos de historia para escuela primaria y secundaria, diseños curriculares y propuestas de desarrollo curricular. Recurrimos además a diversas fuentes sobre problemáticas actuales relacionadas con acciones de resistencia de los pueblos originarios.

▪ Hemos planteado el sentido y la intencionalidad de nuestra propuesta en el Capítulo 1 de este Cuaderno.

▪▪ Para la enseñanza también es imprescindible el estudio del tema y nuestra experiencia ha mostrado que es productivo hacerlo en un trabajo compartido entre docentes. Sin embargo, sabemos que los tiempos escolares y los ritmos de la enseñanza son diferentes de los de la investigación y no siempre es posible profundizar tanto en todos los temas.

 ISSN 2618-5377 | Nº 4

Durante el proceso de lectura y discusión, fuimos elaborando ideas centrales e interrogantes alrededor de los cuales estructuramos los contenidos y el desarrollo de los proyectos de **enseñanza**.

Ideas e interrogantes como ejes para estructurar proyectos de enseñanza:

- *¿Qué hicieron los aborígenes para resistir la conquista y tratar de conservar su libertad o para atenuar el impacto de la dominación?*
- *Los pueblos de los Valles Calchaquíes impidieron la conquista española durante 130 años. ¿En qué consistió y por qué se produjo este prolongado proceso de resistencia?*
- *¿Cómo es posible conocer sobre las acciones de resistencia en los Valles Calchaquíes en los siglos XVI y XVII?*
- *¿Qué se enseñaba sobre la conquista española en las escuelas argentinas durante gran parte del Siglo XX?*
- *Resistencia/s de los pueblos originarios en la actualidad.*

Parte de este proceso es la selección de textos y diferentes tipos de fuentes primarias –y otros materiales, como mapas– para trabajar con lxs alumnxs en las aulas▪.

Con algunos de los textos y de las fuentes realizamos entrevistas con alumnxs de diferentes edades. Por un lado, teníamos la intención de aproximarnos a las reconstrucciones que realizan de la problemática histórica: qué entienden, cómo lo entienden, qué piensan sobre la resistencia cuando leen los textos o cuando analizan las fuentes que les proponemos. Por otro lado, nos proponíamos analizar qué aportes ofrecen los textos o las fuentes primarias, qué límites tienen o qué obstáculos presentan para que lxs alumnxs se aproximen a la comprensión del proceso de

▪ *Textos y fuentes primarias adaptadas para proyectos de enseñanza*
Estamos elaborando otra publicación sobre la construcción de proyectos de enseñanza, en la que incluimos todos los textos trabajados, las fuentes primarias adaptadas y las planificaciones de dos proyectos de enseñanza realizados (uno en 2º año de secundario y otro en un grupo de 6º-7º grados). Cada uno de estos proyectos incluyó el trabajo con diversos textos de manuales, con fragmentos de distintas fuentes primarias adaptadas referidas a la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes (entre ellas, fragmentos de Cartas de la Real Audiencia de Charcas al rey (1563), así como otros materiales (pinturas, grabados, mapas, sitios de la web sobre mapas históricos, artículos de diarios, etcétera).

resistencia en los Valles Calchaquíes. Concebimos las entrevistas como situaciones didácticas y por ello incluimos intervenciones de lxs entrevistadorxs que ayuden a lxs alumnxs a avanzar en la comprensión de los textos y de la problemática histórica abordada.

2.1. Los textos seleccionados ▪

▪ En el Anexo incluimos los textos completos.

En todos los proyectos de enseñanza estudiados en nuestras investigaciones hemos incluido diversidad de textos y de fuentes sobre una misma temática. Esto es imprescindible si queremos que lxs alumnxs puedan aproximarse a la complejidad de la situación o proceso histórico que buscamos enseñar.

Y también, en todos los casos, hemos incluido textos de manuales; dado que son los más frecuentemente utilizados, consideramos necesario indagar qué aprenden lxs alumnxs cuando los leen. En este Cuaderno presentamos sobre todo entrevistas con este tipo de textos.

En algunas entrevistas trabajamos con el texto **"Pueblos que resistieron"** (López, L. et. al., 2015: 132) incluido en uno de los manuales de primaria que abordan la temática de resistencia indígena –correspondiente a 4º grado, de acuerdo con los diseños curriculares vigentes. Dedica al tema una página completa (para un manual es un texto "extenso"). Lo elegimos porque centra gran parte de su contenido en la resistencia indígena en los Valles Calchaquíes, que coincide con nuestro recorte temático. Dadas sus limitaciones para dar cuenta de este proceso –de 130 años–, buscamos articular su lectura con otro texto: **"Los diaguitas son vencidos pero la resistencia continúa"**. Se trata de un relato extraído de la propuesta del Cuaderno para el aula de Ciencias Sociales (Gurevich et al., 2007: 95) ▪▪. Es un relato breve (media página) pero, a diferencia del texto del manual, está centrado en un aspecto puntual del proceso de resistencia, y ofrece una visión "encarnada" de los sujetos históricos. Dado el contraste entre las características de ambos textos, los pensamos como complementarios.

▪▪ Recomendamos la lectura de la propuesta de desarrollo curricular. Ver:

- Gurevich, R.; Fernández Caso, V.; González, D.; Novaro, G.; Scaltritti, M. y colabs. (2007). Eje "Las sociedades a través del tiempo" (páginas 54 a 99) en *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 4*. 1ª edición. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

En otras entrevistas trabajamos con el texto **"La rebelión de los Valles Calchaquíes"** de un libro de historia para 2º año de escuela secundaria. Aunque también tiene una página de extensión, es bastante más denso que el de primaria▪. En algunas de las entrevistas el trabajo con el texto mencionado se articuló con el análisis de fuentes primarias, que caracterizaremos más adelante.

En los capítulos 3 y 4 de este Cuaderno haremos un análisis (parcial) del desarrollo de la temática en estos textos –aportes y límites–, en relación con el trabajo de reconstrucción histórica que realizan lxs alumnxs en el contexto de las entrevistas.

▪ Además, en la página 27 del texto mencionado, –donde se desarrollan formas de resistencia a la conquista en general– se incluye una primera etapa del proceso de resistencia en los Valles Calchaquíes. Si bien no trabajamos este texto en las entrevistas, lo mencionamos para marcar la diferencia con el tratamiento del tema respecto de los manuales de primaria. En los proyectos de enseñanza realizados se trabajó también con este texto (aunque en forma diferente en primaria y secundaria).

2.2. Características de las entrevistas realizadas

Las entrevistas de lectura son situaciones propicias para desplegar prácticas de lectura que contribuyen a construir conocimiento. Por eso las realizamos en la investigación al elaborar los proyectos de enseñanza que estudiamos, porque nos dan pistas para pensar la enseñanza en relación con cómo reconstruyen lxs alumnxs la problemática histórica, a partir del trabajo con los textos.

Asimismo, estas entrevistas responden al objetivo de "probar" los textos que podrían incluirse en un proyecto de enseñanza. Las interpretaciones que hacen lxs chicxs nos permiten anticipar qué aspectos de la situación histórica será necesario que lxs docentes incluyan al contextualizar la lectura o al intervenir durante el comentario del texto que se está leyendo o que ya se ha leído.

Desde el año 2000 realizamos entrevistas de lectura▪▪ como parte de la construcción de proyectos de enseñanza. Lxs alumnxs participan en las entrevistas de modo voluntario. Les decimos que nos interesa conocer cómo entienden los textos de historia, y que por eso les pedimos ayuda.

▪▪ Se trata de entrevistas clínico-didácticas de lectura, basadas en una adaptación del método de la Psicología Genética. Ver:
- Aisenberg, B. (2015b). *Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia*.

Comenzamos las entrevistas con una introducción a la temática desplegada en el/los texto/s y/o fuentes a abordar, para contextualizar la lectura. Las entrevistas que aquí analizaremos fueron realizadas con alumnxs desde 5º grado en adelante, porque

ya tienen conocimiento sobre la conquista –tema curricular de 4º grado– que es un marco necesario para abordar la lectura de textos sobre resistencia. Con ligeras variantes –en función de cada entrevistador/a y cada alumnx–, esta introducción puede incluir las siguientes cuestiones:

→ Una breve referencia a la conquista española.

→ El planteo de que durante mucho tiempo se consideró que los pueblos indígenas habían sido dominados rápidamente sin que se registraran movimientos de resistencia relevantes. Y que esto no fue así: muchos pueblos aborígenes resistieron de distintas maneras durante siglos los intentos de los españoles para someterlos y apropiarse de sus riquezas.

→ Presentación del tema del texto a leer: trata sobre la resistencia a la dominación de algunos pueblos indígenas que vivían en los Valles Calchaquíes.

→ Ubicación en mapas (Imperio español, Virreinato del Perú, Valles Calchaquíes).

→ Presentación del libro en el que se encuentra el texto y de sus autores. Revisión del índice de los capítulos sobre conquista donde está ubicado el texto a leer.

Luego, les proponemos leer en silencio. Cuando terminan, iniciamos un diálogo sobre la temática de los textos, primero con preguntas muy abiertas –por ejemplo, "*Contame algo de lo que leíste*"–, para dar lugar a que lxs alumnxs comenten, desde su punto de vista. Luego hacemos preguntas específicas, para poner en primer plano algunas cuestiones de la situación histórica y de los textos. Los textos siempre quedan a la vista y les decimos a lxs chicxs que pueden releer las veces que quieran.

A lo largo del diálogo, el entrevistador interviene a partir de lo que dice el lector: repregunta para entender mejor su interpretación, agrega información necesaria para ayudarlo a avanzar en la comprensión, relee o solicita volver al texto para verificar o modificar lo que se ha interpretado, plantea un problema específico vinculado con una parte del texto que aún no se ha

tomado en consideración. Las intervenciones del entrevistador están orientadas en primer lugar a la reconstrucción de aspectos de la situación histórica que se considera fundamental que lxs chicxs entiendan y, en segundo lugar, a constituir en objeto de reflexión, las marcas valorativas que el autor ha dejado en el texto.

En el proceso de construcción de proyectos de enseñanza▪ sobre resistencia indígena a la conquista española en los Valles Calchaquíes realizamos nueve entrevistas, cinco durante los últimos meses del año 2018 y las restantes en junio de 2019▪▪. Trabajamos los textos escritos para escuela primaria en entrevistas con alumnxs de 5º y 6º grados. El texto para escuela secundaria fue trabajado tanto con alumnxs de 7º grado como con alumnxs de secundaria.

Pasamos ahora a caracterizar los factores que contemplamos al analizar las entrevistas.

2.3. Factores contemplados para analizar qué piensan lxs alumnxs cuando leen textos sobre resistencia indígena

Son múltiples y muy diversos los factores que influyen en el trabajo intelectual que despliega un lector al leer y, en consecuencia, en los significados que construye. Para explicar qué piensan lxs alumnxs cuando –a lo largo de las entrevistas que analizaremos– leen textos de historia, nos centraremos en los siguientes factores: a) las características de los textos, b) los marcos de referencia (es decir, los conocimientos) a partir de los cuales lxs alumnxs interpretan los textos y reconstruyen su temática; c) el modo de leer y el propósito de la lectura.

Los textos que leen lxs chicxs –como sucede con cualquier texto– no lo dicen todo. Lxs autorxs deciden explicitar algunos aspectos de la situación histórica y dar otros por sobreentendidos, desarrollar con mayor o menor amplitud ciertos rasgos que caracterizan los acontecimientos y las razones o las causas que los explican, poner en primer plano algunos actores sociales y no otros. Además, los textos pueden incluir o no marcas de la presencia y del posicionamiento del autor.

▪ *Proyectos de enseñanza en estudio* Hemos realizado dos trabajos de campo que consisten en la realización de proyectos de enseñanza sobre resistencia indígena en los Valles Calchaquíes. Uno de ellos, en un 2º año de Escuela Secundaria llevado a cabo por Mariela Pica, profesora integrante del equipo, en noviembre de 2018. Otro proyecto realizado en un grupo de 6º y 7º grados de primaria –conducido por las docentes integrantes del equipo Eugenia Azurmendi y Lucía Finocchietto–, en octubre-noviembre de 2019. En ambos casos se trabajó en escuelas públicas de CABA. Los materiales de estos trabajos se encuentran en proceso de transcripción, por eso basamos el trabajo que presentamos en el análisis de las entrevistas.

▪▪ En junio de 2019 se realizaron entrevistas en el marco de un espacio curricular –de créditos de investigación– con estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación. Trabajamos en forma conjunta en los diseños de las entrevistas, luego cada uno de lxs estudiantes realizó una entrevista. [SIGUE >>]

Lxs lectorxs –tal como lo han mostrado diversas investigaciones psicolingüísticas– construyen significado al leer; sus interpretaciones están estrechamente ligadas con los conocimientos que ponen en juego sobre el tema tratado y sobre el lenguaje escrito. Es por eso que un mismo texto puede ser interpretado de diferentes maneras por diferentes personas, aunque no todas las interpretaciones sean válidas. El acto de lectura consiste así en una transacción entre lector y texto.

[<< CONT.] Por último, analizamos las entrevistas en un trabajo compartido en el marco del espacio curricular mencionado. Reiteramos nuestro agradecimiento a Belén Barraza, Dolores Zolezzi, Emanuel Belser y Lara Saragusti. Saragusti.

> Lo que lxs alumnxs comprenden cuando leen textos de historia depende en gran parte de los conocimientos que ya tienen sobre el mundo social en general y sobre el tema histórico específico (así como de sus ideas acerca de qué es la historia). Estos conocimientos pueden haber sido elaborados tanto en la escuela como fuera de ella■.

Finalmente, el modo en que se aborda la lectura en las entrevistas apunta a promover la construcción de conocimiento sobre el proceso histórico tratado en los textos propuestos y a reflexionar sobre algunos rasgos del conocimiento histórico que se plasman en ellos. El diálogo que se entabla acerca de lo que se está leyendo o se ha leído permite vincular estrechamente las intervenciones del entrevistador con las interpretaciones del entrevistado, considerar sus aportes y ofrecer la ayuda que necesita para aproximarse a una mejor comprensión.

Como se podrá advertir en los fragmentos de diálogo que citaremos, lxs entrevistadorxs tienen un genuino interés por entender el punto de vista de lxs entrevistadxs y lxs chicxs se involucran activamente en las cuestiones que se les plantean.

Los análisis que haremos en los próximos capítulos –para explicar qué piensan lxs alumnxs cuando leen textos de historia– permitirán apreciar cómo se van entrelazando los marcos interpretativos de lxs alumnxs, las características de los textos y las contribuciones del entrevistador en el marco de la lectura compartida.

■ *Producciones del equipo de investigación que desarrollan esta temática*

- Aisenberg, B. (2008). *Los textos, lxs alumnxs y la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria: la comprensión de los vaivenes temporales*.
- Aisenberg, B. (2015a). *Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3.*
- Benchimol, K.; Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008). *La lectura de textos históricos en la escuela*.
- Torres, M. (2008). *Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido*.

Ver en bibliografía: Aisenberg, B. (2005a).

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Al analizar las entrevistas, abordaremos dos cuestiones. Por una parte, en el capítulo 3, nos centraremos en las **alianzas** –entre pueblos indígenas y de algunos pueblos aborígenes con los españoles– porque se trata de un aspecto de la problemática de la resistencia especialmente relevante no solo desde la perspectiva de la explicación histórica sino también desde el punto de vista de los significados que le atribuyen lxs chicxs. Por otra parte, en el capítulo 4, enfocaremos la cuestión del **posicionamiento del autor** en relación con la situación histórica que desarrolla, así como las posibilidades de lxs chicxs de advertir en el texto las marcas de ese posicionamiento.

 ISSN 2618-5377 | Nº 4

Capítulo 3

Las alianzas durante las guerras de resistencia en los Valles Calchaquíes

Perspectiva de los historiadores y reconstrucciones de lxs alumnxs

Antes de dedicarnos a analizar las reconstrucciones de lxs chicxs entrevistados en relación con las alianzas, veamos cuál es la perspectiva de los historiadores acerca de este tema▪.

Actualmente la mayoría de lxs investigadorxs subraya la importancia de las alianzas entre distintos pueblos originarios y entre pueblos autóctonos y españoles como factor para explicar la dinámica de la conquista. La alianza de dos o más pueblos contra el invasor muchas veces es la clave que explica el éxito de la resistencia; del mismo modo, las alianzas entre españoles y pueblos indígenas ("indios amigos") resultan decisivas en muchos de los triunfos obtenidos por los españoles.

Los acuerdos entre pueblos autóctonos para conformar frentes antiespañoles de menor o mayor magnitud fueron muy frecuentes. Pero, en contraste con lo que se suele pensar, los pueblos indígenas también tuvieron sólidos motivos para

▪ Para elaborar la caracterización que aquí se presenta sobre la perspectiva de lxs historiadorxs hemos consultado: Stern, S. (1986); Palomeque, S. (2009); Lorandi (2000) y Ottonello y Lorandi (1987), capítulo IX.

aliarse con los conquistadores en diversas coyunturas. En primer lugar, los conquistadores eran los vencedores de los incas. Este antecedente hablaba de su poderío y su capacidad. Algunos pueblos vencidos por los incas –e incorporados al imperio– consideraron a los españoles como potenciales aliados porque los incas eran un enemigo que tenían en común. En numerosas ocasiones, la neutralidad no era una opción posible: ante la presión de incas por un lado y españoles por otro, tenían que decidir con quiénes se aliaban.

Por otra parte, los españoles supieron interpretar y utilizar el lugar que tenían los caciques en las distintas sociedades americanas. Para consolidar alianzas les ofrecieron favores y privilegios –como mercedes de tierras y exenciones de tributos– que algunos caciques tomaron para su beneficio personal mientras que otros los compartieron con sus comunidades. Por lo general, los españoles solían apropiarse de las tierras y los rebaños que estaban dedicados al Estado inca antes de su llegada, preservando para los "indios amigos" el usufructo de los recursos de la comunidad.

En algunos casos, donde los incas no eran una amenaza, los pueblos y grupos autóctonos pactaron con el invasor porque esperaban que les sirviera en sus propias rivalidades y disputas con pueblos vecinos.

Las alianzas entre indígenas y españoles pueden resultar difíciles de entender. Las interpretaciones en términos de "errores" o de "traiciones" no se ajustan al proceso histórico en cuestión porque parten de la idea de una América prehispánica sin conflictos y de la conquista como un enfrentamiento entre dos bandos.

El desconocimiento respecto de la realidad prehispánica dio lugar a una mirada idealizada según la cual en América había pueblos diversos en una especie de coexistencia armónica sin rivalidades ni relaciones de dominación y explotación. Pero los europeos no fueron los primeros ni los únicos en saquear e intentar dominar a otros pueblos; la realidad americana encerraba una notable complejidad y conflictividad, de modo que había una larga historia de enfrentamientos y alianzas.

3.1. Reconstrucciones de lxs chicxs de primaria a partir de la lectura de “Pueblos que resistieron” y “Los diaguitas fueron vencidos pero la resistencia continúa”■

Presentaremos aquí el análisis de las interpretaciones realizadas por dos niñxs: Marcos y Emilia. Como veremos, en las interacciones sostenidas durante las entrevistas existen tanto similitudes como diferencias.

Marcos (6º grado) termina de leer los dos textos y se le formula una pregunta muy amplia: “¿Te animás a contarnos un poco de lo que leíste?”

Marcos responde elaborando un relato consistente, en el que articula distintas ideas, entre ellas: “...hubo varios pueblos indígenas, pueblos originarios, que se resistieron ante esta invasión española, a que invadan sus tierras… Y, por ejemplo, algunos grupos diaguitas resistieron durante 130 años la invasión española. (…) *Entre todos estos*, ehm, expulsaron a los españoles de sus tierras cuando los españoles invadieron…” .

A pesar de que ninguno de los dos textos hace referencia explícita a las alianzas entre pueblos aborígenes para enfrentar a los conquistadores, Marcos infiere que los indígenas se unieron para resistir (*“Entre todos estos…”*) a partir de que en los textos se alude a la pluralidad de pueblos que vivían en los Valles Calchaquíes y se señala que expulsaron a los españoles.

Seguramente, contribuye a su inferencia un comentario de la entrevistadora al contextualizar la lectura: “...nos vamos a centrar sobre todo en los pueblos que estaban en los Valles Calchaquíes. Porque los diaguitas son una serie de distintos pueblos que a veces se unían o se desunían.”

Notemos también que Marcos articula aportes de ambos textos: al referirse a la acción conjunta de diversos grupos diaguitas se basa en “Pueblos que resistieron” y, cuando señala que algunos grupos diaguitas resistieron durante 130 años, recupera información del relato “Los diaguitas…”. Destaca la cantidad de

■ Recordamos que los textos completos están en el anexo del Cuaderno. Para evitar reiteraciones, a lo largo del análisis, en ocasiones nos referimos al texto “Pueblos que resistieron” como “texto del manual” o “texto de Santillana”. En cuanto al texto “Los diaguitas fueron vencidos pero la resistencia continúa”, para alivianar la lectura lo citamos con una abreviatura: “Los diaguitas...”.

años seguramente porque –como ocurre con otros chicxs– le resulta más significativa la duración exacta de la resistencia que una referencia menos precisa como "durante muchos años", que es la expresión utilizada en el texto del manual.

Por otra parte, llama la atención que utilice el término "invasión" así como diversas formas del verbo "invadir", conceptos que usará reiteradamente al continuar el relato y que, sin embargo, están ausentes en los textos leídos.

Es así como, en el breve fragmento de su relato ya citado, Marcos relaciona no solo aportes de los textos leídos y de la entrevistadora, sino que actualiza también conocimientos que seguramente había elaborado a partir de la reconstrucción de la conquista que se enseña en la escuela a la que asiste.

Ahora bien, mientras que la unión de los pueblos indígenas contra el invasor es rápidamente comprendida por Marcos y por otros chicxs, la colaboración de algunos de estos pueblos con los conquistadores suele resultar sorprendente o problemática.

Marcos (*releyendo el relato* "Los diaguitas…"): "*En 1665, después de casi 10 años de sangrientas luchas, los españoles vencieron. Tenían mejores armas y contaban con la ayuda de algunos indígenas que estaban en la región y servían a veces como espías*". Y también, que acá dice en el texto (*refiriéndose al texto de Santillana, lee*), "*que habían obtenido información sobre las tácticas de lucha de los pueblos y los asaltaron sorpresivamente y los derrotaron*".

Este niño relaciona inmediatamente los fragmentos de los dos textos que se refieren a la alianza de algunos indígenas con los conquistadores, a pesar de que en uno de ellos (el del manual) se omite que los españoles contaban con la colaboración de informantes indígenas.

La entrevistadora, sabiendo que el apoyo de los indígenas a los invasores es una idea poco aceptada por lxs chicxs, pregunta: "¿Te imaginás o te llama la atención algo de esto?". Marcos responde: "Y, es un poco raro porque…. O por ahí los usaban ellos como espías, ya que los tenían en manos y por ahí los usaban como… *si no espiás, o si no hacés esto, la consecuencia va para vos…* Puede ser, que hayan hecho eso."

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Frente a una colaboración que le resulta "rara", Marcos elabora una explicación plausible. Imagina vívidamente la escena, asumiendo la voz de un conquistador. Es un indicio de que está involucrado en la situación histórica, es un indicio de que se la está representando. Señalemos, por otra parte, que –como muchxs otrxs chicxs– adjudica al término "consecuencias" un sentido necesariamente negativo.

Para **Emilia (6° grado)**, resulta más difícil llegar a entender que quienes ayudan a los españoles son indígenas.

E1: A vos te llamó la atención que durante 130 años resistieron a los distintos ataques de los españoles. Pero, como sabemos, finalmente fueron dominados. En alguna parte del texto, de ambos textos, cuenta cómo es que fueron dominados.

Emilia (*busca en los textos*): Ah, sí, acá. Dice que los españoles ya después de 10 años ya habían como mejorado, ya tenían mejores armas, llamaban a más personas para que los ayuden a sacar a todos los que estaban ahí.

E2:¿A qué personas llamaron?

Emilia: A los ingleses.

E1: ¿A ver, dónde dice eso en el texto?

Emilia (*Mira el texto*): A los indígenas.

E1: ¿Nos leés esa parte?

Emilia (*lee*): *"En 1665 después de casi 10 años de sangrientas luchas los españoles vencieron. Tenían mejores armas, contaron con la ayuda de algunos indígenas que conocían la región. Servían a veces como espías".* Como que usaban a las personas, a los indígenas como espías para... como que se adelantaban más o menos al plan que iban a hacer para evitarlo y se metían por otros lados.

E2: ¿Y a quiénes te parece que espiaban estos indígenas?

Emilia: A los diaguitas que los querían matar. Bueno no, esclavizar, separar, muchas cosas.

E1: Los españoles usaban...

Emilia (*Interrumpiendo*): A los indígenas para espiar a los diaguitas.

E2: Sí, esa fue una de las tácticas que ayudó a los españoles a vencer a los diaguitas. Y además, como vos dijiste, que tenían mejores armas.

E1: ¿Y qué te imaginás de que eran los propios indígenas?

Emilia: Para mí, no sé. Que los..., les hicieron promesas que para mí no iban a cumplir. Por ejemplo que "si sos espía y espiás a los diaguitas te vas a poder venir a Europa, vas a poder vivir mejor". No sé, promesas.

Fueron necesarias varias intervenciones de las entrevistadoras y varias relecturas para que Emilia se aproximara a entender la alianza de indígenas con españoles. En particular, es llamativa su referencia a los ingleses. Este error, ¿es simplemente producto de una lectura apresurada y del ritmo del diálogo?, ¿o está vinculado con una dificultad para reconocer que los indígenas ayuden a los españoles?

La explicación que elabora para este hecho que le resultó difícil advertir está muy alejada del contexto histórico, pareciera la proyección de una idea que tiene sobre el mundo actual. Además, Emilia se centra en supuestas ventajas personales, a diferencia de Marcos que –con más conocimiento– apelaba a la amenaza o coacción propia de una relación de dominación.

Lxs dos niñxs buscan explicaciones que son coherentes con sus marcos de referencia. En consonancia con la historia instalada en la escuela, ambos piensan la conquista en términos de dos bandos homogéneos que se enfrentan: españoles contra indígenas. Para que entiendan mejor la colaboración de los indígenas con los españoles –y, con ello, se aproximen más a la complejidad del proceso de conquista–, habría que darles a conocer las razones de esas alianzas así como los conflictos entre algunos pueblos originarios.

Las condiciones en que se desarrolla la situación de lectura inciden en las interpretaciones que lxs niñxs pueden hacer. En el caso de Marcos y Emilia, los dos textos fueron entregados simultáneamente y lxs chicxs los leyeron antes de iniciar la conversación sobre ellxs. En cambio, en una tercera entrevista realizada con otro niño (Tomás), se entregó en primer lugar el texto de manual y sobre él se sostuvo la mayor parte del intercambio. Tomás no hizo referencia a la colaboración de los indígenas con los españoles seguramente porque, como vimos, no se explicita en el texto de Santillana.

La interpretación que elaboraron Marcos y Emilia articulando el aporte de los dos textos les permitió una mayor aproximación a la complejidad de la situación histórica.

3.2. Reconstrucciones de lxs chicxs a partir de la lectura de "Las rebeliones de los Valles Calchaquíes", de Mariana Pérez y otros

En relación con la lectura del **texto de Mariana Pérez y otros**, realizamos entrevistas con alumnxs de primaria y de los primeros años de secundaria. Este texto, a diferencia de los anteriores, nombra a distintos pueblos que habitaban en los Valles Calchaquíes y, en relación con las alianzas, señala:

> *El frente antiespañol se mantuvo, sobre todo, basándose en la solidez de los lazos de parentesco que relacionaban a los pueblos rebeldes entre sí. Sin embargo, no todos los grupos indígenas de los valles se rebelaron. Los pulares, que tenían conflictos con los tolombones, prestaron su apoyo para sofocar a los rebeldes. A cambio, se les prometió la eximición del pago del tributo, lo que solo se cumplió por el lapso de un año. Tiempo más tarde, los famatinas cambiaron de bando y también se unieron a los españoles. Estos dos grupos no mantenían lazos de parentesco con los demás pueblos indígenas del valle, lo que explica en parte su actitud frente al poder español, que fluctuaba entre la resistencia y la alianza.*
> (Pérez et al., 2013)

3.2.1. Reconstrucciones de lxs chicxs de primaria ▪

Como había sucedido con lxs chicxs cuyas entrevistas analizamos anteriormente, los que leyeron el texto de Mariana Pérez y otros también se sorprendieron ante la idea de que algunos pueblos indígenas hubieran colaborado con los españoles. Por otra parte, lxs niñxs entrevistadxs realizaron diferentes aproximaciones a la comprensión de la situación histórica.

Apenas termina de leer el texto, **Sebastián (7° grado)** comenta: "Listo. Primero acá más o menos se trata de... que los españoles los mandaron a sofocar a los rebeldes y a cambio les *prometió la eximición del pago* (lee esta última parte)".

Es llamativo que la frase del texto "Los pulares (…) *prestaron su apoyo* para sofocar a los rebeldes" sea interpretada como "los españoles *los mandaron* a sofocar a los rebeldes" como si considerara la colaboración de los pulares como una imposición inevitable, en el marco de la relación de dominación entre conquistadores y conquistados. Sin embargo, como veremos a continuación, entiende que los españoles realizan alguna forma de pago a cambio de la ayuda.

El entrevistador se propone, entonces, esclarecer qué entiende Sebastián acerca de los grupos involucrados en la situación y ayudarlo a ajustar su interpretación.

Sebastián: ... que los españoles los mandaron a sofocar a los rebeldes...

E: ¿A quiénes mandaron?

Sebastián: A los tolooombones (*dudando, leyendo*)

E: ¿Sabés quiénes son?

Sebastián: Eh... como un grupo de indígenas (*con tono de duda*)

E: O sea, ¿cómo sería eso? ¿Los españoles con los indígenas?

Sebastián: Se unieron para sofocarlos a los rebeldes y les dieron a cambio como un pago.

▪ En un trabajo previo (Conde y Finocchietto, en prensa) desarrollamos un primer análisis de las reconstrucciones sobre las alianzas de lxs tres alumnxs de primaria entrevistados con el texto de Mariana Pérez y otros.

E: A ver ¿cómo era eso del pago?

Sebastián: Eh… (*lee*): *"A cambio se les prometió la eximición del pago del tributo, lo que sólo se cumplió por el lapso de un año"*.

E: Ajá. La eximición del pago del tributo. ¿Qué es la eximición?, ¿sabés?

Sebastián: No.

E: A ver, leamos desde arriba (*indica dónde y comienza a leer*): "*Los pulares…*

Sebastián: (*sigue la lectura*) *que tenían conflictos con los tolombones, presentaron un apoyo a los españoles*". O sea que, estaban como… que tenían conflictos y se fueron más con los españoles que con los indígenas.

E: ¿Quiénes eran los que estaban en conflicto?

Sebastián: Los pulares y los tolombones.

E: Y los pulares y los tolombones, ¿eran indígenas?

Sebastián: Sí.

E: Los dos eran indígenas, pero de distintos grupos.

Sebastián: Claro.

(…)

E: Entonces, ¿cómo era? Los pulares…

Sebastián: Se unieron a los españoles... para sofocar a los rebeldes...

E: ¿Qué quiénes serían los rebeldes?

Sebastián: Los otros indígenas tipo los tolombones también.

E: Los tolombones, ¿hay otros también?

Sebastián: Sí, (*busca en el texto y lee*) "*yocaviles, andalgalenses* (sic), *aconquijas y tolombones*"… (*hace una pausa y sigue*) "*famatinas, hualfines, paciocas, abaucanes y malfines*".

E: O sea, había un montón de pueblos distintos. Entonces los pulares se unieron a los españoles ¿para qué?

Sebastián: Para sofocar a ellos que eran como los rebeldes y no daban sus tierras a los españoles.

E: Bien. ¿Vos me empezaste a contar esto porque fue lo que te pareció más importante?

Sebastián: Claro…

E: ¿Por qué?

Sebastián: Eh… porque ellos se unieron para como sacarles su propio pueblo pero a cambio les decían como un pago. Entonces ahí ya aceptaban.

Como resultado de este segmento del intercambio, con lecturas y relecturas por parte del entrevistador y del entrevistado, queda claro para Sebastián cuáles son los grupos de indígenas, cuáles de ellos son los rebeldes, cuáles tienen conflictos entre sí y cuál colabora con los españoles. Cuando el entrevistador pregunta acerca de la alianza entre indígenas y españoles ("¿cómo sería eso? ¿Los españoles con los indígenas?"), la respuesta de Sebastián muestra un cambio respecto de su interpretación inicial: ya no se trata de una orden emitida por los conquistadores ("los mandaron") sino de la decisión de aceptar un pacto ("Se unieron para sofocarlos a los rebeldes y les dieron a cambio como un pago").

Si bien no entiende con exactitud el significado de la "eximición del pago del tributo", Sebastián se da cuenta de que los pulares recibirán un beneficio económico por su colaboración. Además, la expresión que utiliza ("*como* un pago") muestra que es consciente de que se trata de un tipo especial de pago, que él no puede precisar.

Para este niño, como para los citados en el punto anterior, resulta sorprendente la idea de que hayan existido alianzas entre pueblos originarios y conquistadores:

E: ¿Y te sorprendió que haya indígenas que hubieran apoyado a los españoles?

Sebastián: Sí

E: ¿Por qué?

Sebastián: Porque pensé que todos se iban a… iban a defender su propio territorio.

E: ¿Nunca habías escuchado que hubiera indígenas que apoyaron a los españoles?

Sebastián: Creo que no. (…)

Sebastián se aproxima a la idea de *frente antiespañol*: entiende que los indígenas se unían para defenderse de los conquistadores. Tiene muy claro que hay un sujeto colectivo –los pueblos aborígenes– y está considerando un factor explicativo de tipo intencional, es decir, centrado en las finalidades de los sujetos: el propósito de la unión es expulsar a los españoles de sus tierras.

En cambio, parece no entender el factor "lazos de parentesco", vinculado a la estructura de estas sociedades. En efecto, Sebastián no hace ninguna alusión a estos lazos entre comunidades indígenas ni recupera la idea de que es un factor que explica la solidez del frente antiespañol. Es por eso que el entrevistador retoma la lectura del siguiente párrafo:

E: "*Tiempo más tarde, los famatinas cambiaron de bando y también se unieron a los españoles. Estos dos grupos* –los pulares y los famatinas (agrega el entrevistador)– *no mantenían lazos de parentesco con los demás pueblos indígenas del valle. Lo que explica en parte su actitud frente al poder español que fluctuaba entre la resistencia y la alianza*". ¿Qué dice esta historiadora? ¿Por qué piensa que esos pueblos no se unieron al frente de resistencia? Bien ¿y qué entendés de eso?

Sebastián: Que algunos no querían hacer alianzas con rebeldes..

E: Bien ¿y por qué supone esta autora que no se aliaron a los demás pueblos?

Sebastián: Ah, por ahí preferían estar con los españoles porque sabían que iban a ganar y eran fuerzas más fuertes

La conversación continúa, pero Sebastián no logra comprender la cuestión a pesar de las diferentes intervenciones del entrevistador. La explicación "porque sabían que iban a ganar" parece responder al supuesto de que lxs actorxs de una situación histórica conocen su propio futuro. Es un supuesto que reencontramos con frecuencia en reconstrucciones históricas de lxs alumnxs.

Veamos ahora lo que sucede con **Juan (7° grado)**. A diferencia de Sebastián, él entiende de inmediato que algunos pueblos indígenas se aliaron con los españoles. Además, comprende en forma más ajustada en qué consiste uno de los factores que interviene en esta alianza: la eximición del pago del tributo.

En efecto, su reconstrucción comienza así:

Juan: Resulta que los españoles conquistaron a los indígenas y los indígenas se rebelaron. Muchas tribus, excepto dos que se unieron a los españoles… (*Hace una pausa*)

E: Se unieron a los españoles…

Juan: Y después los indígenas perdieron. (…)

E: Vos dijiste que había dos grupos de indígenas que no…

Juan: (*interrumpe*) Sí, o sea, estaban los (*vuelve al texto*) los pulares (*sigue mirando el texto*), acá, los pulares (*señala y lee*) "prestaron su apoyo a los españoles para sofocar a los rebeldes". Y después los famantinas (*sic*) cambiaron de bando, y también se unieron a los españoles. Eso dice el texto.

E: ¿Y por qué los famatinas y los pulares se cambiaron de bando? (…)

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Juan: (*interrumpe*) porque los españoles les hicieron un trato de que les eximirían del pago del tributo, lo que solo duró por un año pero…

E: ¿Qué es eximir del pago del tributo?

Juan: Supongo que no pagar impuestos, o algo así.

Sin embargo, cuando la entrevistadora le pide que relea para encontrar otros factores que influyen en la colaboración de algunos pueblos aborígenes con los conquistadores, Juan se sorprende al reparar en la intención de los aliados:

E: Bien, hay unas cuestiones más respecto a los motivos de la alianza de estos dos grupos con los españoles. Uno es, como vos dijiste, esta promesa o este trato que le hicieron los españoles. Y después habla acá de algunas otras causas, vamos a leer de nuevo. (*Empieza*) "*Sin embargo…*"

Juan: (*Continúa con la lectura*) "*… no todos los grupos indígenas de los valles se rebelaron. Los pulares, que tenían conflictos con los tolombones, prestaron su apoyo a los españoles…*" (*a partir de acá lee el texto diciendo solo algunas palabras, inaudible*) se… ¡¿se unieron para acabar con los tolombones?!

E: Exactamente. Dice que tenían conflictos con los tolombones.

Juan: Sí.

E: (…) había conflictos previos entre los pulares y los tolombones.

Juan: Sí.

Aunque había aceptado con naturalidad las alianzas, tanto la intención que las orienta como sus consecuencias resultan inaceptables para él. Solo después de varias lecturas Juan repara en que los pulares se unieron a los conquistadores "para acabar con los tolombones". Es llamativo que él, con el texto delante, reemplace "sofocar a los rebeldes" por "acabar con los tolombones", como si interpretara la expresión leída en su versión más extrema.

 ISSN 2618-5377 | Nº 4

Juan parece entender que existían conflictos entre los dos grupos, ya que asiente cuando la entrevistadora los señala. Sin embargo, él no los menciona como factor que interviene en la colaboración de los pulares con los españoles.

Algo similar sucede en relación con los lazos de parentesco:

> **E:** Y dice: "*Tiempo más tarde, los famatinas cambiaron de bando y también se unieron a los españoles. Estos dos grupos no mantenían lazos de parentesco con los demás pueblos indígenas del valle, lo que explica en parte su actitud frente al poder español, que fluctuaba entre la resistencia y al alianza*."
>
> **Juan:** Sí.
>
> **E:** Entonces ahí hay otro motivo, ¿no?
>
> **Juan:** Eh... no había parentesco con los demás indígenas.

A diferencia de lo que sucede en otros momentos de la entrevista, Juan se limita a asentir o a responder muy brevemente. La entrevistadora orienta sus intervenciones a la explicitación de los motivos de la alianza: en el fragmento anterior se centra en los conflictos previos entre los grupos y en este último en la inexistencia de lazos de parentesco entre los pulares y otros grupos. No está claro si Juan los reconoce como motivos para la alianza, ya que no llega a incorporarlos a su propio relato.

Finalmente, se hizo una entrevista a Celeste, alumna de 7° grado. A pesar de sucesivas lecturas e intervenciones de la entrevistadora, esta niña construye un relato vinculado con lo estudiado en 4° grado sobre la explotación minera en Potosí. Se centra en las resistencias al trabajo en las minas, en las rebeliones frente a las condiciones de trabajo y no puede recuperar nada vinculado con las alianzas ni entre los pueblos indígenas ni entre algunos de ellos y los españoles. Quizá Celeste haya tenido dificultades –como a veces sucede con otrxs chicxs– para captar los contenidos del texto que eran nuevos para ella y esta dificultad no haya podido superarse en la breve duración de la entrevista. Por otra parte, tal vez haya influido el reencuentro con la entrevistadora, que había

sido su maestra de 4° grado, lo que generó que la conversación comenzara recordando lo estudiado en aquel momento.

Si bien hay diferencias sustanciales en lo que comprenden lxs alumnxs entrevistadxs, queda claro que se trata de un texto difícil para ellxs. Sin embargo, dado que valoramos tanto los contenidos como la forma en que están tratados, lo hemos incluido en un proyecto de enseñanza realizado recientemente en un aula de 6° y 7° grado **previendo condiciones que favorecieran su comprensión**, es decir:

→ que el docente propusiera leerlo después de haber desarrollado un relato vívido sobre las primeras etapas de la resistencia y

→ que, durante la lectura, interviniera siempre que lo considerara necesario, aportando conocimientos no explícitos en el texto y explicando aquello que lxs alumnxs no entendieran por sí mismos.

Sabemos, por investigaciones anteriores, que estas son condiciones que les permiten aproximarse a comprender textos en los que se encarna una situación histórica aunque representen un desafío para ellxs. Cuando analicemos las clases realizadas en el marco de este proyecto, podremos advertir si vuelven a validarse estas condiciones y si resulta necesario considerar algunas otras que no hemos tomado en cuenta.

3.2.2. Reconstrucciones de estudiantes de segundo y tercer año de secundaria, con el texto de Mariana Pérez y otros

Al leer las entrevistas con lxs alumnxs de secundaria, salta a la vista la diferencia entre sus posibilidades de comprensión de la problemática en juego y las de lxs chicxs de primaria.

Veamos, por ejemplo, cómo **Lucio (14 años)** reconoce de inmediato los lazos de parentesco como factor decisivo en relación con las alianzas.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Lucio: (*al terminar de leer*) Ahí está.

E: ¿Listo?

Lucio: Sí.

E: Bien, ¿qué me podés contar del texto?

Lucio: Que… (*piensa*) cuando se habían… cuando se habían juntado varios pueblos para resistirse a la … a la conquista… Después, que había dos pueblos que estaban ayudando a los españoles porque no tenían relación de parentesco con los que estaban haciendo la rebelión, por así decirlo. (…)

E: ¿Qué me habías dicho?, ¿algo sobre las relaciones de parentesco?

Lucio: Sí. Que los que tenían relaciones de parentesco eran como… los rebeldes que están de un bando y los españoles. Y dos grupos aborígenes estaban del otro lado.

E: No entendí, ¿cómo de un lado?

Lucio: Porque les habían prometido… tributo, me parece… Los españoles a esos dos pueblos aborígenes que se fueron a su bando. Y…. eso, me parece (*sonrisa nerviosa*). Como no tenían relaciones de parentesco con los otros aborígenes, encima que los españoles les daban tributo, se fueron del lado de los españoles.

Lucio comienza su reconstrucción refiriéndose al frente antiespañol e inmediatamente después articula dos de los factores que explican la alianza de pulares y famatinas con los conquistadores: destaca en primer término que ninguno de los dos pueblos mantenía relaciones de parentesco con los grupos que resistían y relaciona este factor con lo que entiende como algún beneficio económico que los españoles habían prometido a los pulares.

La entrevistadora le propone entonces releer juntos el párrafo en el que se alude a los tres factores que inciden en las alianzas:

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Lucio: (*lee*) "*El frente antiespañol se mantuvo, sobre todo, basándose en la solidez de los lazos de parentesco que relacionaban a los pueblos rebeldes entre sí. Sin embargo, no todos los grupos indígenas de los valles se rebelaron. Los populares (sic) que tenían conflictos con los tobo-tolombones, prestaron su apoyo a los españoles para sofocar a los rebeldes. A cambio, se les prometió la eximición del pago del tributo, lo que solo se cumplió por el lapso de un año*"... ¡Ah! ¡Ya entendí! O sea, como que... lo que tenían que pagarle tributos los españoles se les dijo que no lo paguen por un año por lo menos.

E: ¿A quiénes?

Lucio: Ehm... o sea, a esto... los populares (*sic*) no tenían que pagarles tributo a los españoles... por un año. Lapso de un año decía.

E: ¿Y por qué esa promesa?

Lucio: Para que estén del lado de los españoles (...)

Al releer, Lucio se centra en la eximición del pago del tributo, una cuestión cuyo significado preciso descubre recién en este momento ("Ah, ya entendí..."). El diálogo posterior vuelve a mostrar que ha comprendido la relación entre este beneficio y la colaboración de los "populares" con los españoles.

Luego, sigue releyendo el párrafo:

Lucio: "*Tiempo más tarde, los famatinas cambiaron de bando y también se unieron a los españoles. Estos dos grupos no mantenían lazos de parentesco con los demás pueblos indígenas del valle, lo que explica en parte su actitud frente al poder español, que fluctuaba entre la resistencia y la alianza*". Mmm...

E: Bien, entonces ¿qué me podés decir sobre esos lazos de parentesco?

Lucio: O sea, los grupos que tenían relaciones de parentesco que no eran los populares (*sic*) estaban en contra del imperio español, ¿puede ser? y los que no tenían relaciones de parentesco se habían unido al bando de los españoles, así como los populares (*sic*) así no pagaban tributo.

Como puede observarse, Lucio ha entendido que la existencia o inexistencia de lazos de parentesco influye en que los pueblos se alíen *contra* los conquistadores o *con* ellos.

El factor en el que aún no ha reparado es el relativo a los conflictos entre pulares y tolombones. La entrevistadora intenta entonces que lo considere:

E: Okey, como habías dicho... los lazos de parentesco es algo muy importante para estos grupos aborígenes porque a partir de esos lazos van a formar alianzas y esas alianzas hacen que sean fuertes. Acá mucho no lo dice pero como bien dijiste, hay algunos grupos que no tenían esos lazos y como tenían conflictos con otros grupos, se aliaron con los españoles... y ellos les prometían la eximición del pago.

Bien, emm ¿había algo que me habías dicho al principio?

Lucio: Ehm... que los habían mandado a ¿diferentes partes? a los que estaban... en contra de los españoles, o sea los que no eran populares (*sic*). (*Está leyendo el último párrafo del texto*).

Efectivamente, como señala la entrevistadora, el texto no dice mucho sobre los conflictos entre grupos indígenas. Sólo se los menciona en una aclaración: “Los pulares, que tenían conflictos con los tolombones, prestaron su apoyo para sofocar a los rebeldes”. Y Lucio, que ha avanzado en la lectura, parece impresionado por los traslados sufridos por los indígenas y no retoma la cuestión de los conflictos.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Por su parte, **Elena (2° año)** desarrolla un relato genuino apoyándose en la relectura de fragmentos del texto.

E: Bueno, ¿qué te pareció el texto?

Elena: Interesante. Me gusta Historia.

E: ¿Me contás un poco lo que leíste?

Elena: Tipo ¿puedo ir leyendo y contándote?

E: Sí, obvio. No te lo tenés que aprender de memoria.

Elena: Bueno, eh... que… bueno, como que la resistencia más importante, como me dijiste vos, está en los Valles Calchaquíes. Que entre los años 1631 y 1643 los españoles intentaron, eh…, como atacar o conquistar eso para quedárselo en su dominio. Eh… pero este sector, eh… fueron como los primeros que se resistieron a los españoles.

Bueno acá nombra como a un par de tipos de indígenas, dice (*leyendo*) "*yocaviles, an…*" bueno, como un montón de nombres, y como que se le llamó, por lo que entendí, el gran alza… alzamiento diaguita. Eh que, claro, dice como que puso en riesgo la dominación española. Como vos me dijiste antes, lo hicieron como fácil, la o sea... pudieron conquistarlos fácil no es que se resistieron. (…) Y acá como que se les presentó un problema a los españoles. (…) Eh, pero que no todos los grupos indígenas eh… se rebelaban. Como que había un par de… nombra a dos grupos que como que apoyaban a los españoles y dice que porque no tenían parientes en los… en los… las personas que vivían en los valles, me parece. (*Relee*) Claro, estos grupos (*leyendo el tercer párrafo*) "*no mantenían lazos de parentesco con los demás pueblos indígenas del valle*". Como que había dos grupos, la resistencia y la alianza. La resistencia eran los que… bueno estos pueblos que se oponían a los españoles y la alianza eran estos pueblos indígenas que decidieron unirse a los españoles porque también como que tenían beneficios. Emm… (*Mirando el texto*) ves "a *cambio se les prometió la eximición del pago del tributo*" que pero bueno dice que fue solo por un año.

> Nombra que los que se aliaron fueron los pulares, eh... y los famatinas, que se cambiaron de bando. (...) Como que al principio se resistían pero después se unieron a los españoles. Que esta lucha duró doce años, eh, pero que bueno finalmente los españoles lograron imponerse, como que tuvieron más fuerza. Eh, (...) pero que, hubo algunos grupos, o sea como que no los destruyeron totalmente, como que hubo algunos grupos que se siguieron sosteniendo.
>
> **E:** Bueno, me contaste todo (*risas*)
>
> **Elena:** (*risas*) Ah, ¿me tenías que preguntar?
>
> **E:** No, no, está perfecto (...)

En su amplio relato inicial, Elena reorganiza lo que ha entendido sobre la situación histórica, recurre al texto cuando le parece necesario verificar lo que dice exactamente pero también saltea lo que considera innecesario mencionar ("acá nombra como a un par de tipos de indígenas, dice (*leyendo*) yocaviles, an… bueno, como un montón de nombres…") e incluye parte de la explicación suministrada por la entrevistadora antes de la lectura en relación con la enseñanza usual de la conquista como si hubiera sucedido en un lapso muy breve sin que los aborígenes hubieran luchado por sus tierras ("Como vos me dijiste antes, lo hicieron como fácil, o sea... pudieron conquistarlos fácil, no es que se resistieron").

Ahora bien, Elena entiende que, entre los indígenas, hay dos grupos. Sin embargo, cuando los categoriza como "la resistencia" y "la alianza", interpreta erróneamente una frase del texto: *"Estos dos grupos no mantenían lazos de parentesco con los demás pueblos indígenas del valle, lo que explica en parte su actitud frente al poder español, que fluctuaba entre la resistencia y la alianza*". En lugar de entender que pulares y famatinas en algunos casos resistían y en otros colaboraban con los españoles, ella identifica a estos pueblos como "la alianza" y a los demás como "la resistencia". En un momento posterior de la entrevista, sigue sosteniendo esta interpretación:

E: (...) Y, los lazos de parentesco, ¿qué me habías dicho que eran?

Elena: Eh, no. Te había dicho como que había dos grupos que eran la alianza y la resistencia. Que los que formaban parte de la alianza apoyaban a los españoles, pero en el texto dice como que estos que los apoyaban no tenían ningún tipo de parentesco con los que estaban en los Valles Calchaquíes, eh... por eso, y que además tenían beneficios. Entonces, capaz que ellos pensaban como que les convenía, si total no les importaba, porque no tenían ningún familiar. En cambio todos los que eran de la resistencia tenían algún parentesco con los que vivían ahí en los Valles.

En esta última intervención, Elena retoma los dos factores que inciden en las alianzas a los que ya se había referido: señala que los pueblos resistentes estaban emparentados entre sí, amplía lo que piensa acerca de la relación entre la inexistencia de lazos de parentesco y la colaboración de los indígenas con los españoles, y vuelve a referirse a los beneficios que obtenían al aliarse. Al mismo tiempo, parece suponer que solo los pueblos que se resisten viven en los Valles Calchaquíes como si pulares y famatinas, por el hecho de colaborar con los conquistadores, no habitaran el mismo territorio.

Probablemente, la interpretación de Elena esté vinculada con la organización del párrafo ya que para saber cuáles son los dos grupos cuya actitud fluctuaba entre resistencia y alianza, habría que rastrear en las oraciones anteriores:

> *Los **pulares**, que tenían conflictos con los tolombones, prestaron su apoyo para sofocar a los rebeldes. A cambio, se les prometió la eximición del pago del tributo, lo que solo se cumplió por el lapso de un año. Tiempo más tarde, los **famatinas** cambiaron de bando y también se unieron a los españoles. Estos dos grupos no mantenían lazos de parentesco con los demás pueblos indígenas del valle, lo que explica en parte su actitud frente al poder español, que fluctuaba entre la resistencia y la alianza.*

Para que Elena rectificara su error, hubiera sido necesario incitarla a verificar su interpretación releyendo el texto desde el principio, ya que en los primeros párrafos se dice explícitamente que los famatinas originalmente se resistían y luego se aliaron con los conquistadores:

> *Entre los años 1631 y 1643, tras un nuevo intento de los españoles por lograr un dominio efectivo de los valles, **la resistencia se transformó en una rebelión generalizada que involucró a** yocaviles, andalgaláes, aconquijas, tolombones, **famatinas**, hualfines, paciocas, abaucanese y malfines.(…) Tiempo más tarde, **los famatinas cambiaron de bando** y también se unieron a los españoles.*

Además, si se hubiera vuelto sobre frases que Elena había leído e incorporado a su relato pero sin considerar la ubicación geográfica indicada explícitamente ("no todos los grupos indígenas **de los valles** se rebelaron"; "Estos dos grupos no mantenían lazos de parentesco con los **demás** pueblos indígenas **del valle**"), quizá ella hubiera llegado a comprender que también los grupos que se aliaron con los españoles vivían en los Valles Calchaquíes.

Es probable que la comprensión de la situación que Elena había mostrado en su sólido relato inicial haya contribuido a que no fueran advertidas por la entrevistadora las interpretaciones erróneas ya señaladas. En cambio, vuelve a plantearle la cuestión de la eximición del tributo, idea que Elena hasta ese momento había interpretado como un beneficio económico:

E: (…) Acá dice (*leyendo el tercer párrafo*) "*A cambio,* [a estos grupos] *se les prometió la eximición del pago del tributo*". ¿Sabés qué es eso?

Elena: No.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

E: Bueno, cuando los españoles… la corona española conquistaba a los pueblos indígenas, los consideraba como sus vasallos. Entonces, se generaba un tipo de institución socioeconómica que se basaba en la encomienda. Esto era así, eh… los indígenas les tenían que pagar a los encomenderos, que eran los conquistadores españoles que estaban acá en América, un tributo.

Elena: Que es una parte de lo que ellos producían. (…)

Elena: Y como que, (…) al estar a favor o del lado de los españoles, les dijeron que, como que no iban a tener que devolverles esa parte que tenían que hacer. O sea, ponele (*la entrevistadora y Elena están tomando mate*), si yo produzco cien mates, ponele, y antes tenía que darles veinticinco, o sea una parte de lo que hacían, ahora no. O sea, no les tenían que pagar con nada.

En este último intercambio, puede observarse que, a partir de la explicación de la entrevistadora, Elena actualiza un conocimiento que quizá ya tenía acerca del tributo ("que es una parte de lo que ellos producían") y ofrece un ejemplo personalizado y pertinente. Puede especificar entonces en qué consiste el beneficio que ya había señalado –en un momento anterior de la entrevista– como factor que incide en la colaboración de famatinas y pulares con los españoles.

En síntesis, Elena hace una reconstrucción genuina, que incluye algunos errores en el marco de un relato consistente y ajustado. Como Lucio, articula dos factores de la alianza –parentescos y eximición del tributo–pero no se detiene en el tercero. Ninguno de lxs dos chicxs toma en cuenta los conflictos previos entre pueblos indígenas, seguramente porque no conocen historias concretas que les permitan interpretarlos y porque, como ya dijimos, la alusión que se hace a ellos en el texto es muy escueta.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Finalmente, señalemos que las reconstrucciones de lxs chicxs de primaria y de secundaria fueron notablemente diferentes. En tanto que los primeros lograron aproximarse a comprender las alianzas de algunos pueblos indígenas con los conquistadores y tomaron en cuenta que obtenían un beneficio económico por su colaboración, lxs chicxs de secundaria elaboraron desde el comienzo un relato de la situación histórica que incluía los lazos de parentesco y la eximición del pago del tributo como factores de las alianzas. En cambio, por las razones antes mencionadas, los conflictos existentes entre algunos pueblos de los Valles Calchaquíes no fueron reconocidos como factor por ninguno de lxs entrevistadxs.

Las reconstrucciones que hicieron lxs chicxs están en estrecha relación con las condiciones en que se desarrolló la entrevista. Cuando se propició la relectura porque era necesaria para comprender mejor o para verificar la interpretación, cuando se repreguntó para esclarecer lo que el entrevistado entendía –por ejemplo, en qué actores estaba pensando–, cuando se ofreció información imprescindible para avanzar en la comprensión, lxs entrevistadxs progresaron en la reconstrucción de la situación histórica y fue posible para nosotros acceder a lo que iban pensando, así como advertir cuáles eran los alcances y los límites de los textos en la presentación de la problemática histórica de las alianzas.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Capítulo 4

¿Qué piensan lxs alumnxs sobre la “presencia” de lxs autorxs en sus textos?

Ningún texto es neutro respecto de la temática que aborda. De manera más o menos explícita siempre hay un autor que reconstruye una situación desde cierta perspectiva. Esto es particularmente relevante en el caso de los textos históricos dado que es frecuente la coexistencia de diferentes posturas sobre una misma situación histórica.

La presencia del autor en el texto guarda relación con una característica del conocimiento histórico: hay un historiador que reconstruye desde su presente una situación que corresponde a algún tiempo del pasado. En este sentido, la producción de conocimiento supone una interacción, un diálogo, entre pasado y presente. Esta interacción queda plasmada en los textos producidos.

Sin embargo, durante mucho tiempo, en la producción historiográfica lxs autorxs quedaban “ocultos”, es decir, no explicitaban su postura sobre las problemáticas investigadas. De este modo, de acuerdo con Prost, daban la idea de que

 ISSN 2618-5377 | Nº 4

> *(...) antes de ser un libro de tal o cual autor, la obra del historiador es un libro de Historia. Pretende la objetividad y la alcanza al menos hasta cierto punto (...). No se trata ya del punto de vista, necesariamente discutible, de tal o cual autor, sino que es el discurso de la Historia.* (Prost, 2001: 265).

Y lo mismo ha ocurrido (y por lo general sigue ocurriendo) en la enseñanza usual de la historia. Muchas veces, los textos de manuales parecen no tener autores. Los textos de historia son presentados y tratados como "ventanas al pasado": como si reprodujeran de manera objetiva lo que pasó, y en el orden en que pasó.

En consonancia con lo anterior, en los trabajos de campo de nuestra trayectoria investigativa hemos encontrado con frecuencia que lxs alumnxs de primaria conciben de ese modo los textos de historia: por un lado, dan por supuesto que los párrafos están ordenados cronológicamente –de manera rigurosa– y, por otro lado, interpretan que todos los sujetos presentes en el texto son del pasado (incluso cuando lxs autorxs mencionan posturas de historiadores contemporáneos). Estas ideas, que forman parte del marco de conocimientos desde los cuales lxs alumnxs leen los textos, en muchas ocasiones los llevan a realizar interpretaciones erróneas que obstaculizan la comprensión de la situación histórica en estudio▪.

En virtud de todo lo anterior, y dado que en nuestras investigaciones estudiamos proyectos de enseñanza que pretenden mejorar la enseñanza de la historia, hemos contemplado **dos dimensiones de contenidos**. Por un lado, los contenidos referidos a la situación o proceso histórico en estudio. Esta dimensión incluye contenidos centrados en el pasado: se busca que lxs alumnxs se involucren y reconstruyan la problemática histórica a enseñar. Por otro lado, desde una segunda dimensión, incluimos contenidos referidos a las características del conocimiento histórico y a los modos en que se produce. En relación con la segunda dimensión mencionada hemos enfocado como contenidos a lxs autorxs de los textos

▪ *Producciones del equipo sobre las concepciones de alumnxs de primaria acerca de los textos de historia y sobre las interpretaciones que realizan de los textos*:

- Lerner, D. y colaboradores (2017). *Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes*.
- Aisenberg, B. (2008). *Los textos, lxs alumnxs y la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria: la comprensión de los vaivenes temporales*.
- Benchimol, K.; Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008). *La lectura de textos históricos en la escuela*.

desde distintas ópticas. En algunos proyectos tomamos textos de diferentes autores con visiones distintas sobre una misma problemática histórica. En otros proyectos, pusimos en primer plano la consideración de lxs autorxs de las fuentes, protagonistas de la situación histórica estudiada (con sus perspectivas, sus intenciones, etcétera▪). Tal como señalamos, esta dimensión contribuye a la enseñanza de las características del conocimiento histórico y de cómo se construye.

Una cuestión que abordamos desde hace tiempo y ahora ponemos en primer plano es el reconocimiento y el análisis de *las marcas de autoría* presentes en el texto. Nos referimos a expresiones de los textos que dan pistas o que permiten inferir el posicionamiento del autor respecto de la situación que reconstruye. ¿Por qué?

> Consideramos que el análisis de las marcas de autoría es imprescindible para el posicionamiento crítico de lxs alumnxs-lectorxs; además, es un modo de ayudarlos a aproximarse a las características del conocimiento histórico.
>
> Compartir con lxs alumnxs el análisis de las marcas de autoría puede contribuir a que aborden otros textos sabiendo de antemano que hay un autor "detrás" con cierto posicionamiento que es preciso reconocer, descubrir.

En nuestro trabajo en curso damos particular relevancia a lxs autorxs y las marcas de autoría presentes en los textos.

Antes de avanzar en el análisis de los textos y de las concepciones de lxs alumnxs, nos interesa explicitar con claridad nuestra postura sobre la presencia de lxs autorxs en los textos y sobre la idea de que ningún texto es neutral, dado que son cuestiones relacionadas con debates vigentes sobre la problemática de la verdad y la objetividad en la historia como disciplina. El conocimiento (en general) no es una copia objetiva de la realidad. Siempre hay un sujeto que construye el conocimiento, y si bien –como señala Prost (2001)– lxs historiadorxs aspiran

▪ *Producciones de la investigación que despliegan visiones diferentes sobre una misma problemática histórica*:

- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). *Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura*.

Otras producciones no disponibles en la web:

- Aisenberg, B., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Lerner, D. (2008). *Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase.*
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. "Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Torres, M. y Larramendy, A. (2010). *Ler e escrever para aprender História. Projeto*.

[SIGUE>>]

conocer la verdad de lo que pasó, la objetividad absoluta es inalcanzable. Cierta subjetividad es inherente a la construcción de conocimiento. Por eso hay diversas reconstrucciones de un mismo hecho o proceso histórico, a veces contradictorias entre sí. Ahora bien, lxs historiadorxs deben fundamentar sus afirmaciones tanto con pruebas como con sólidos argumentos. Por eso, no acordamos con la postura relativista según la cual el conocimiento es solo una producción subjetiva. Aunque haya debates y diferentes posturas, no estamos en el campo de lo opinable donde todo es relativo, donde todas las opiniones parecen tener el mismo valor.

A continuación caracterizaremos brevemente las marcas de autoría que observamos en los textos seleccionados para las entrevistas que analizamos en este Cuaderno. En segundo lugar, desplegaremos el análisis de las ideas de lxs alumnxs sobre autoría, en el marco de los intercambios desarrollados durante las entrevistas realizadas como parte del proceso de construcción de los proyectos de enseñanza a estudiar.

4.1. Las marcas de autoría en los textos seleccionados▪

Dada la intencionalidad de dar relevancia a lxs autorxs en los proyectos de enseñanza sobre resistencia indígena, elegimos textos, fuentes y relatos con marcas de autoría; es decir, con indicadores sobre el posicionamiento de lxs autorxs. Presentamos brevemente algunas de las marcas que encontramos en los textos trabajados en las entrevistas realizadas.

En el texto “Pueblos que resistieron”, luego de hacer referencia al duro ritmo de trabajo impuesto por los españoles, en el segundo párrafo lxs autorxs afirman que “algunos pueblos indígenas se rebelaron contra esta *injusta* situación”. La calificación de “injusta” expresa una clara valoración negativa de lxs autorxs sobre el modo en que los españoles explotaban a los indígenas. Algo semejante sucede en el relato “Los diaguitas son vencidos pero la resistencia continúa”, propuesto en el cuaderno para el aula de Ciencias Sociales para cuarto grado (Ministerio de Educación, autores Gurevich et al. 2007) para que lxs maestrxs

[<<CONT.]

Producciones del equipo con análisis sobre la intencionalidad de lxs autorxs de las fuentes en proyectos de enseñanza sobre la dominación colonial en Potosí:

- Aisenberg, B.; Beloqui, C.; Bloch, M; Vázquez, G.; Conde, J.M.; Abal, Y. (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores*.
- Azurmendi, E., Jakubowicz, J., Lewkowicz, M. y Silberstein, S. (2017). *El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de lxs alumnxs acerca de la naturaleza del conocimiento histórico.*
- Finocchietto, L.; Hilman, D.; Kogan, N. y Torres, M. (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. El trabajo con fuentes.*

▪ Recordamos que los textos completos están disponibles en el Anexo.

introduzcan de forma oral la temática de la resistencia. En el desarrollo de este relato, las autoras sostienen que, luego de haber vencido a los diaguitas y para evitar que estos volvieran a rebelarse, "los españoles aplicaron un método *terrible y drástico*: el destierro." En esta frase observamos que las autoras asumen una valoración negativa del método aplicado por los españoles.

Por último, en el texto de Mariana Pérez y otros, "Las rebeliones en los Valles Calchaquíes", lxs autorxs afirman, por un lado, que luego del tercer alzamiento diaguita, "la represión de las autoridades españolas fue *devastadora*", y, por otro lado, que "las consecuencias de esta derrota fueron *terribles* para los pueblos indígenas". De esta forma, aquí también es explícita la valoración negativa sobre cómo fue sofocada la última rebelión y sobre las consecuencias que sufrieron los pueblos indígenas.

Las palabras elegidas por lxs autorxs para categorizar un hecho histórico tampoco son neutras. Por ejemplo, ha habido muchas discusiones sobre el uso de la palabra *genocidio* para caracterizar distintos hechos históricos. Tal como señalan Audigier y otros (1994), "las palabras mismas que se emplean clasifican los acontecimientos bajo sentidos diferentes". No es lo mismo hablar de *descubrimiento*, de *encuentro*, de *obra civilizadora* o de *invasión* para hacer referencia a la conquista y colonización española. Estas palabras, que aluden a conceptos muy diferentes entre sí, constituyen pistas sobre el posicionamiento de lxs autorxs. Interpretamos que algo similar ocurre con las palabras *destierro* y *represión* usadas en los textos mencionados.

4.2. Las ideas de lxs alumnxs

En las entrevistas nos propusimos indagar las concepciones de lxs alumnxs sobre la relación entre lxs autorxs de textos y el modo en que presentan la temática histórica. Para ello, diseñamos y realizamos intervenciones que nos permitieran obtener conocimiento sobre si lxs alumnxs registran o no la existencia del autor del texto, si reconocen las marcas que dan cuenta de su postura y valoración sobre la temática que desarrolla. Asimismo, (en función del análisis de las primeras entrevistas realizadas en 2018) buscamos formas de intervención didáctica

ISSN 2618-5377 | Nº 4

del entrevistador que pudieran contribuir para que lxs alumnxs avanzaran en el reconocimiento de la presencia del autor y de su postura sobre la situación histórica que desarrolla en su texto.

Para el análisis consideramos en cada entrevista todas las intervenciones relativas a la autoría de los textos, tanto de entrevistador como de entrevistado. Por lo general, respetamos el orden de las intervenciones, con la intención de analizar cómo podría influir el desarrollo del diálogo en las ideas que van expresando lxs niñxs y jóvenes sobre la autoría. Prestamos especial atención cuando hay cambios a lo largo de la entrevista en las ideas de lxs alumnxs sobre la presencia del autor. En este sentido nos preguntamos: ¿Por qué se producen? ¿Cómo juegan las intervenciones del entrevistador en el registro –o no registro– de lxs autorxs, y en el modo de registrarlos? El análisis de los cambios ofrece pistas para pensar intervenciones en el aula que ayuden a lxs alumnxs a avanzar en sus ideas sobre la relevancia de lxs autorxs para interpretar un texto histórico.

Una aclaración sobre las diferencias en los diseños de las entrevistas. Hemos señalado que la realización de entrevistas forma parte del proceso de construcción de proyectos de enseñanza y de selección de los textos y fuentes a incluir. Tal como señalamos, hemos realizado cinco entrevistas entre setiembre y diciembre de 2018; las restantes son de junio de 2019. Las primeras entrevistas fueron totalmente exploratorias. En su diseño habíamos previsto indagar cómo interpretan lxs alumnxs lo que para nosotros son marcas de autoría. El análisis de estas entrevistas nos permitió precisar un diseño –para las entrevistas de 2019– orientado a profundizar la indagación de las concepciones de lxs alumnxs sobre lxs autorxs de los textos así como incluir intervenciones didácticas para ayudar a lxs alumnxs a avanzar en el reconocimiento de la presencia de lxs autorxs en los textos.

Pasamos a continuación al análisis de las entrevistas desde la perspectiva señalada. Ordenamos la presentación con el mismo criterio utilizado para caracterizar las reconstrucciones sobre las alianzas en las guerras de resistencia. En primer lugar, analizamos las entrevistas de alumnxs de primaria que leyeron “Pueblos que

resistieron" y "Los diaguitas fueron vencidos pero la resistencia continúa". En segundo lugar, analizamos las entrevistas realizadas con el texto de Mariana Pérez y otros (comenzando con alumnxs de primaria y siguiendo con los de secundaria). En las entrevistas con alumnxs de primaria, además del texto mencionado se trabajó con fuentes, que citaremos en el desarrollo del análisis.

4.2.1. Qué piensan sobre lxs autorxs lxs niñxs que leyeron "Pueblos que resistieron" y el relato "Los diaguitas fueron vencidos pero la resistencia continúa"

Comenzamos con las entrevistas de Emilia y de Marcos –dos alumnxs de sexto grado– realizadas en setiembre de 2018. Luego presentamos la entrevista de Tomás (5to grado), de junio de 2019.

En la introducción de la entrevista a **Emilia (6º grado)**, se le presenta la temática de los textos a leer y el título del texto del manual, mostrándole el índice. La entrevistadora le explica el cambio de visión sobre la temática de la resistencia, mencionando a historiadores y antropólogos. Esta explicación se vincula con la dimensión relativa a la naturaleza del conocimiento histórico. Sin embargo, no se hace referencia a lxs autorxs.

Luego de la lectura de ambos textos se desarrolla un diálogo centrado en reconstrucciones de ideas expresadas en los textos sobre la resistencia indígena. En este diálogo tanto Emilia como la entrevistadora se refieren a qué cuentan los textos o alguna de sus partes. Luego de que Emilia recupera del texto del manual que los quilmes fueron llevados por los españoles a otras zonas para que no hubiera ninguna rebeldía contra ellos, la entrevistadora le comenta que el otro texto también hace referencia a esta cuestión y relee el párrafo correspondiente, que incluye la frase *"para evitar que los diaguitas volvieran a rebelarse, los españoles aplicaron un método terrible y drástico: el destierro"* y, a continuación, formula una pregunta con la intención de promover la reflexión sobre la autoría del texto. Veamos el diálogo:

E: En esta parte cuenta un poco cómo es el destierro. Un método terrible y drástico dice. ¿Quién te imaginás que está diciendo que fue terrible y drástico?

Emilia: Ehm.... ehm.... ¿cómo el que lo está **diciendo**? (*Enfatiza esta última palabra*) (...) Ehm, alguno de los que sobrevivió o alguien que lo vio, por ahí... (...) o algún español que estaba ahí que quería ver lo que pasaba bien. Y lo investigó, lo vio y lo dijo después.

Emilia se muestra sorprendida, pareciera que la pregunta la desconcierta. De hecho es una pregunta diferente a las anteriores en tanto supone un cambio de dimensión: ya no se le está preguntando por la situación histórica sino por un indicador (desde nuestro punto de vista) de la postura de las autoras. Para responder a "quién está diciendo", Emilia permanece en la dimensión de la situación histórica: busca posibles actores de la situación, tales como un sobreviviente (posiblemente se refiera a un indígena) o a un español "que estaba ahí, que quería ver lo que pasaba bien". La pregunta por "quién dice" la lleva a pensar en protagonistas de la situación histórica. Esta idea puede responder a la concepción de que un texto de historia solo contiene pasado (no puede haber ideas o valoraciones de un sujeto del presente). O bien es un modo de concebir la producción del conocimiento histórico: quien puede decir algo sobre una situación histórica es alguien que la vivió o que la presenció. En su respuesta, Emilia no contempla autores del texto que reconstruyen una situación en un momento posterior.

Cabe señalar que la idea expresada por nuestra entrevistada guarda relación con una idea frecuente en lxs niñxs relacionada, según creemos, con una representación social relativamente extendida sobre la fiabilidad del testimonio de un protagonista o de un testigo de la situación que se relata. Le atribuyen mayor objetividad. Si cuenta lo que vio o vivió debe ser verdad. Es una concepción que recortamos cuando trabajamos con testimonios en proyectos sobre las migraciones internas a partir de 1930▪, con niñxs de diferentes edades: les creen más a quienes cuentan

▪ *Sobre las concepciones de lxs alumnxs acerca de los testimonios*:

- Aisenberg, B. (2006). *Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden lxs alumnxs en el trabajo con los testimonios?*
- Aisenberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001). *Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular.*

ISSN 2618-5377 | Nº 4

la historia vivida y a lxs testigxs▪. Tal vez en relación con la idea de objetividad Emilia no contempla la valoración negativa sobre el destierro: un español puede decir lo mismo que un indígena. Desde nuestro punto de vista, no establece una distinción entre "lo que pasó" y la postura del autor. Cabe señalar que ella como lectora incluye claras valoraciones sobre la conquista en función del esquema de "buenos" (los indígenas) y "malos" (los españoles) –esquema predominante en la historia escolar.

Veamos qué ocurre con **Marcos (6º grado)**, ante la misma pregunta.

E: (...) Esta parte que dice que fue un "método terrible y drástico", ¿Quién te imaginás que está diciendo esto, que es 'terrible y drástico'?

Marcos: Y... algún indígena, o algún descendiente de indígena que estaba hablándole a algún entrevistador que quería saber sobre el tema, porque si es drástico y terrible... Hay dos puntos de vista: el del español que cree que fue un método bastante bueno ya que separaron a los indígenas y les dieron más tranquilidad a los españoles. Y está el punto de vista del indígena que dice que fue drástico y terrible porque los expulsaron de sus tierras y porque los hacían trabajar como mano de obra en un lugar lejos y que no conocían, y también porque... la mayoría de estos murieron ya que los hacían trabajar mucho o cuando se enfermaban, porque no los cuidaban, y por la tristeza... de no estar en su tierra, probablemente y de... ser separado y mandado a otro lugar.

A Marcos no le sorprende la pregunta. Responde basándose en el conocimiento de que los actores que se enfrentan en una situación conflictiva tienen puntos de vista opuestos sobre ella. En este caso, si la valoración del destierro es negativa, entonces ("por deducción") es lo que dice la víctima del destierro o sus descendientes. Remarcamos que Marcos va mucho más allá de las ideas expresadas en el texto: en su reconstrucción articula dichas ideas con una inferencia sobre la valoración del destierro

▪ *Una sugerencia*
En la elaboración y realización de un proyecto de enseñanza es conveniente tener en cuenta la posibilidad de que algunxs de nuestrxs alumnxs tengan esta concepción. En cuyo caso sugerimos trabajar con contenidos que puedan contra-argumentarla; por ejemplo, presentando testimonios sobre la misma situación que presentan diferencias, y/o son contradictorios entre sí.

desde el punto de vista español. Es una inferencia pertinente, basada en su conocimiento sobre la conquista. La práctica de lectura y diálogo que se desarrolla en la entrevista contribuye a que Marcos reconstruya la situación histórica en base a un trabajo intelectual que integra lectura y construcción de conocimiento▪. Por otra parte, Marcos concibe que quienes expresan la valoración negativa sobre el destierro pueden ser sujetos de diferentes épocas, y en este sentido se distancia de la idea de Emilia. Marcos está suponiendo una continuidad en las posturas a través del tiempo. Menciona a un posible "entrevistador" que, para saber sobre el tema, entrevista a un descendiente indígena; con lo cual está considerando un autor externo a la situación.

▪ Aisenberg, B. (2016). *Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia*.

Recordamos que en las entrevistas a estxs dos niñxs no profundizamos la indagación sobre las marcas de autoría: no se repreguntó, ni se brindó ayuda que les permitiera reflexionar sobre esta cuestión. Al analizar estas entrevistas, pudimos entender mejor las concepciones de lxs alumnxs sobre lxs autorxs y las marcas de autoría en los textos, así como la necesidad de ayudarlos a avanzar en estas concepciones. En función de lo cual ajustamos los diseños de las entrevistas del 2019.

Veremos a continuación el análisis de la entrevista a **Tomás (5º grado)**, que da cuenta de la diferencia en la profundidad de la indagación sobre autoría respecto de las anteriores.

Al inicio de la entrevista se desarrolla un diálogo sobre la conquista, a modo de contextualización de la temática del texto. Se le propone luego la lectura de "Pueblos que resistieron", a partir de una presentación de la tapa del libro, mencionando a sus autores y los nombres de los capítulos (siguiendo el índice). Al finalizar la lectura, el entrevistador formula una pregunta abierta sobre lo leído; Tomás responde con un relato, en relación con el cual el entrevistador pregunta cómo fue la reacción de los indígenas ante la conquista. En su relato afirma: "algunos fueron dominados rápidamente y otros se pusieron… más duros." A pedido del entrevistador, el niño vuelve al texto:

Tomás: (*lee*) *"Sin embargo algunos pueblos indígenas se rebelaron contra esta injusta situación y lograron resistir durante muchos años antes de ser dominados, como algunos grupos diaguitas que vivían en los valles calcha… Calchaquíes"*.

El entrevistador le muestra en un mapa la ubicación de dichos valles, y da una breve explicación sobre los grupos diaguitas. A continuación, se desarrolla el siguiente intercambio:

E: Vos hablaste algo de la "injusta situación". Viste que en el texto se narran los hechos que fueron sucediendo, es decir **el autor investiga, profundiza y luego de recolectar información escribe el texto relatando los hechos**. Cuando dice esta expresión "injusta situación" ¿Quién está pensando que esa situación es injusta?

Tomás: (*Piensa unos segundos*) Los indios. Porque para los españoles sentían que ellos habían descubierto esas tierras, hasta que después se dieron cuenta que ya había habitantes desde antes que ellos.

En este intercambio, el entrevistador comienza aludiendo al autor, otorgándole voz en el texto y utilizando el presente como tiempo verbal. Sin embargo, Tomás responde que son los indios quienes piensan que la situación que viven es injusta. Pareciera no tomar en cuenta la referencia al autor, y responde desde una centración en la situación del pasado; al igual que Emilia y Marcos, busca sujetos protagonistas de dicha situación. No obstante, aunque el texto no se refiera explícitamente al pensamiento de los indígenas, la respuesta de Tomás constituye una inferencia pertinente en la reconstrucción de la situación histórica.

Encontramos alumnxs con ideas muy similares en el estudio de proyectos de enseñanza que realizamos sobre la dominación española en Potosí: si en un testimonio el autor expresa una

valoración negativa (en este caso, en una fuente primaria sobre el trabajo en las minas de Potosí), entonces tiene que ser un indígena. Cabe remarcar que con intervención didáctica fue posible lograr que lxs alumnxs enriquecieran esta idea (llegando a reconocer que puede ser que hubiera españoles que pensaran de otro modo sobre la explotación sufrida por los indígenas▪).

Veamos cómo continúa el diálogo anterior:

E: Vos decís entonces que son los indios los que sienten la injusticia. Y… ¿el autor estaría expresando que es injusta esta situación porque se pone de algún lado?

Tomás: **Tal vez** el autor es de América o que **tal vez** para él le parece injusta la situación… y depende del país porque se le habrán enseñado de distintas formas… cómo fue la colonización de América.

E: ¿Cómo es eso?

Tomás: Porque si tiene que contar, por ejemplo en una escuela española esta historia. **No creo** que la lleguen a contar… como que ellos fueron, atacaron a los indios… **Para mí**, no la contarán así. La contarán de otra forma. Y **tal vez** que al autor le parece que lo que hicieron, no le pareció justo para los indios entonces él está escribiendo del lado de los indios.

E: Entonces vos decís que el autor según donde esté, si está acá en Argentina o si está en España ¿quizás cambie su forma de expresarlo?

Tomás: y… **tal vez**, o también **él puede sentir algo, tal vez** investigue más a fondo de lo que pasó y **se dio cuenta** que la situación era un poco injusta para los indios porque vinieron a invadir sus tierras, los empezaron a obligar a trabajar…

E: Entonces quizá si para él, como decís vos, investigó bastante y se dio cuenta que la situación fue injusta, ¿aunque esté en España dice lo mismo?

Tomás: Sí.

▪ Sobre esta temática, ver:

- Aisenberg, B.; Beloqui, C.; Bloch, M; Vázquez, G.; Conde, J.M.; Abal, Y. (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores.*
- Conde, J. M. (2017). *Prácticas de lectura en Ciencias Sociales: el papel de los marcos de referencia de lxs alumnxs en la reconstrucción de situaciones históricas.*

E: ¿Qué dice el texto de por qué fue injusta la situación?

Tomás: (*Lee*) *"Les impusieron un duro ritmo de trabajo, sobre todo en las tierras de oro y plata, sin embargo algunos pueblos indígenas se rebelaron contra esta injusta situación"*. Porque les… porque algunos los capturaban y les decían: "Vos tenés que trabajar. Recolectar el oro y la plata y nos lo tenés que traer a nosotros". **Tal vez** ellos se lo querían quedar porque ellos sentían que eran sus tierras, sus minerales.

Reconstruyamos este fragmento de entrevista donde se profundiza la indagación sobre la noción de autoría, en relación con lo cual Tomás va modificando sus ideas.

El entrevistador vuelve a poner en primer plano al autor, explicitando que puede tener una postura sobre la situación que relata. Esta intervención es suficiente para que Tomás "entre" en la dimensión de la autoría de los textos. Por el modo de responder, pareciera que no le resulta algo novedoso, que ya sabía que los textos tienen autorxs y que pueden tomar postura. Con lo cual nos preguntamos qué hubiera ocurrido con Emilia y con Marcos si se hubiera continuado indagando sobre autoría. Pareciera que no alcanza con una pregunta del entrevistador para "salir" de la centración en la situación histórica del pasado, al menos cuando se trata de alumnxs de primaria■.

■ En el estudio de proyectos de enseñanza sobre la catástrofe demográfica que se produce a partir de la conquista trabajamos también con contenidos de las dos dimensiones ya referidas (una centrada en la situación histórica del pasado y la otra en las características del conocimiento histórico): muy pocxs alumnxs reconocieron con facilidad el cambio de dimensión. Fue necesaria una intensa intervención docente para que la mayoría de lxs alumnxs reconocieran este cambio. Para profundizar en el tema:

- Aisenberg, B.; Lerner, D.; Bavaresco, P.; Benchimol, K.; Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). *Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura*.

También se aborda esta cuestión en Aisenberg, B. (2010).

La nueva respuesta de Tomás da cuenta de que concibe la existencia de un autor, y piensa además que este puede tomar postura. Se refiere a un autor que escribe sobre el pasado, y cuyo posicionamiento puede responder a su propia relación con los sujetos históricos ("Tal vez el autor es de América…") o a su propio juicio ("…o que tal vez para él le parece injusta la situación"). Tomás continúa pensando y agrega otro criterio: la postura del autor puede estar vinculada a lo que se enseña sobre la conquista en las escuelas en la actualidad, y supone que en España se cuenta una historia diferente de la que se cuenta en América. En este sentido, concibe una continuidad entre pasado y presente: en las escuelas españolas tal vez no cuenten esta historia (o la

cuenten de otra manera) porque "son ellos los que atacaron a los indios"; es decir, supone que los españoles son un sujeto colectivo con continuidad a través del tiempo. Desde este criterio, quienes pueden pensar que la situación es injusta son los americanos, no así los españoles. La idea de Tomás parece corresponderse con una concepción relativista del conocimiento: depende de cada quien. Pero también contempla una idea contrapuesta en función de un criterio diferente: admite la posibilidad de que un español, si investiga "más a fondo de lo que pasó y **se dio cuenta** que la situación era un poco injusta para los indios porque vinieron a invadir sus tierras, los empezaron a obligar a trabajar…". Esta idea se aleja del posicionamiento relativista sobre el conocimiento: Tomás piensa que si un español investiga a fondo se va a dar cuenta de cuál es la verdad. En entrevistas con otrxs niñxs de primaria, encontramos la misma idea, que remite a una concepción objetivista de la historia.

Subrayamos que, a lo largo de todo este fragmento, Tomás introduce sus afirmaciones con expresiones como "tal vez", "no creo", "para mí". Estas expresiones son indicadores del estatus que otorga a sus afirmaciones: son suposiciones o son opiniones personales. Desde el inicio del fragmento que estamos analizando, Tomás va considerando diferentes posibilidades, va oscilando entre ideas contrapuestas sobre el conocimiento: en una misma intervención incluye suposiciones relativistas y suposiciones objetivistas. Estas oscilaciones son propias de un proceso de construcción de conocimiento. Además, en este caso, se vinculan con las cuestiones –sumamente complejas– de la verdad y la objetividad en la historiografía, que continúan siendo objeto de debate. Que alumnxs de primaria comiencen a reflexionar sobre ellas es un avance considerable.

En la última intervención, cuando a pedido del entrevistador Tomás relee parte del texto, realiza una reconstrucción explicativa centrada en la situación del pasado, que expresa su propia postura como lector: explica por qué le parece injusta la situación, imaginando en primera persona las voces de los actores del pasado (es decir, poniéndose "en la piel" de los sujetos históricos).

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Vimos que, a lo largo del fragmento, Tomás va contemplando diferentes aspectos sobre la perspectiva del autor. Son indicios de que está pensando sobre la cuestión. Las intervenciones del entrevistador son fundamentales para que avance en sus reflexiones.

Luego de estos intercambios, Tomás lee el relato "Los diaguitas son vencidos pero la resistencia continúa". En un momento, el entrevistador relee el fragmento en donde se caracteriza al método del destierro como "terrible y drástico" y pregunta:

E: Acá, donde dice que el método fue terrible y drástico, ¿quién lo piensa de esa manera?

Tomás: Y... alguien que está del lado de los indios. Como que lo que le hicieron fue muy malo y feo.

E: ¿Y es parecido respecto a la frase "Injusta situación"? ¿Quién es el que piensa así?

Tomás: (*Piensa varios segundos*) y... alguien que... alguien que tenga una mirada como de indio, alguien que tenga una mirada de lo que les pasó a los indios, así...

E: ¿Y tendrá algo que ver con el que escribió el texto?

Tomás: Tal vez algún indio sobreviviente...

En sus dos primeras respuestas Tomás plantea que quien tiene esta valoración negativa del destierro es alguien "que está del lado de los indios" o "con una mirada como de indio (....) una mirada de lo que les pasó a los indios". No se refiere a un sujeto de la situación histórica. Pareciera que el entrevistador no entendió que se refiere a un autor y por eso su última pregunta, que lleva a Tomás a "volver" a centrarse en los sujetos de la situación histórica.

Lxs tres niñxs entrevistadxs comienzan considerando que la valoración de la situación como injusta es de los indígenas que la sufrieron. Si bien es una inferencia válida, no se ajusta a la idea

de que hay autores (de otros tiempos) expresando su postura sobre la situación del pasado que reconstruyen. Como hemos mencionado, encontramos en reiteradas ocasiones niñxs que parecen pensar que en un texto histórico sólo hay sujetos del pasado.

> El análisis desarrollado muestra que, cuando se promueve la reflexión sobre las marcas de autoría, es posible ayudar a que lxs alumnxs se aproximen a la idea de que los textos de historia suponen relaciones entre sujetos de distintas temporalidades, y a la idea de que lxs autorxs escriben sobre una situación del pasado desde su propia mirada.

4.2.2. Qué piensan sobre lxs autorxs lxs niñxs y jóvenes que leyeron "Las rebeliones de los Valles Calchaquíes"

Entrevistas con alumnxs de primaria, con diversos materiales

En primer lugar, analizaremos "la presencia de lxs autorxs" en entrevistas con tres alumnxs de 7mo grado (12 y 13 años), realizadas durante el año 2018. En las tres entrevistas, además del texto de Pérez y otros, se trabaja con una fuente primaria▪. Y en dos de ellas (las de Juan y Celeste) se aborda también el texto "Los conquistadores y los indios"▪▪, extraído del manual de Alfredo Grosso –ampliamente utilizado durante gran parte del siglo XX–, con una visión sobre la conquista propia de la historia tradicional eurocéntrica▪▪▪. En el curso del análisis presentaremos algunos aspectos de estas fuentes.

Pasemos al análisis:

En la introducción de la entrevista a **Sebastián (7º grado)**, además de presentar la temática histórica se hizo énfasis en una explicación sobre los materiales ofrecidos para leer, del siguiente modo:

▪ Un fragmento –adaptado– de las "Relaciones de las Provincias de Tucumán para el Ilustrísimo Señor Licenciado Cepeda, Presidente de la Real Audiencia de la Plata", escrito por el conquistador Pedro Sotelo de Narváez, en 1582. El autor realiza allí una descripción geográfica, hace referencia a las dificultades que tuvieron los conquistadores para avanzar en la zona de los Valles Calchaquíes y caracteriza a los pueblos de la zona como "indios de guerra, belicosos y para mucho". En el anexo incluimos el fragmento adaptado de esta fuente.

▪▪ Ver el texto completo en el Anexo del Cuaderno.

▪▪▪ Tal como mencionamos en el Capítulo 2, uno de los ejes posibles para la construcción de proyectos de enseñanza se refiere a los cambios en la enseñanza sobre la conquista en la escuela argentina. En relación con este eje, el texto de Alfredo Grosso constituye una fuente. Por ello se trabajó en las entrevistas y también fue incluido en los proyectos realizados en las aulas.

E: Traje para leer un texto que se llama "Las rebeliones de los Valles Calchaquíes". Es un texto que es de un manual de secundaria, de Editorial Kapelusz del año 2013. Una de las autoras es una historiadora que se llama Mariana Pérez y este texto (...) justamente toma un caso de los indígenas de un territorio de lo que ahora sería el noroeste argentino.

La presentación de los textos y sus autores no tiene un carácter meramente formal, sino que forma parte de los contenidos relativos a la construcción del conocimiento histórico que queremos poner de relieve en las aulas de nivel primario. En la enseñanza usual de la historia, en este nivel, es poco frecuente la presentación de los textos, se suele hablar de "leer el manual" o incluso "la fotocopia", invisibilizando a lxs autorxs. Esto puede fortalecer la idea muy difundida entre lxs alumnxs de que lo que están leyendo es "lo que realmente pasó", que no tiene relevancia considerar quién lo escribió y con qué intencionalidad.

Veamos la presentación de la fuente primaria en la que también se otorga relevancia a su autor y al contexto de producción:

E: Ésta es una fuente primaria porque es algo que escribió un español que vivía en esa época, que se llamó Pedro Sotelo Narváez. Y Pedro Sotelo Narváez era un español que tuvo varias funciones para la Corona, trabajaba para la Corona de España. Fue alcalde de la ciudad de Santiago del Estero, que no es tan lejos de acá, de donde están los Valles Calchaquíes [*muestra la ciudad en el mapa*]; está más o menos cerca. La ciudad de Santiago del Estero fue una de las primeras ciudades que se fundó en esta zona y era común que el rey de España les pidiera a los funcionarios que vivían en América que le contaran cómo era el territorio porque el rey nunca viajó a América y se enteraba todo por cartas. También (...) les mandaba como unos cuestionarios para que le contaran cómo iban avanzando con la conquista.

Al cerrar la introducción, invita a Sebastián a leer de este modo:

> **E:** Te propongo leer el texto y la fuente primaria de Sotelo para pensar en cómo fue la resistencia en esta zona en particular. Y después, con la fuente de Sotelo (ver) qué pensaba él de los indígenas que vivían en la zona de los Valles Calchaquíes.

Observamos que el entrevistador presenta al autor de la fuente como un sujeto histórico. Consideramos que para promover una mirada crítica en el análisis de las fuentes primarias es preciso incluir en los contenidos a los cronistas o autores de las fuentes, en tanto actores sociales que escriben en cierto contexto, desde cierta perspectiva y con determinadas intenciones▪. En diferentes producciones del equipo presentamos situaciones de clase en las que trabajamos desde esta concepción y damos cuenta de los significados que otorgan lxs alumnxs de primaria a las fuentes que analizan▪▪. Asimismo, una de nuestras producciones caracteriza –y fundamenta– las adaptaciones que realizamos de las fuentes para que puedan ser comprendidas por lxs alumnxs▪▪▪.

Retomando la entrevista, la relevancia otorgada a lxs autorxs no se limita a su presentación en la introducción, sino que se pone en primer plano a lo largo de toda la entrevista, por ejemplo, en intervenciones como la siguiente:

▪ Ver:
- Aisenberg, B.; Kogan, N.; Lewkowicz, M. y Torres, M. (2016). *Construcción de una propuesta decontenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica.*

▪▪ Sobre el uso de fuentes:
- Aisenberg, B.; Beloqui, C.; Bloch, M; Vázquez, G.; Conde, J.M.; Abal, Y. (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores*.
- Azurmendi, E., Jakubowicz, J., Lewkowicz, M. y Silberstein, S. (2017). *El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de lxs alumnxs acerca de la naturaleza del conocimiento histórico*.
- Finocchietto, L.; Hilman, D.; Kogan, N. y Torres, M. (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. El trabajo con fuentes.*

▪▪▪ Sobre la adaptación de fuentes:
[SIGUE>>]

E: (*relee el párrafo referido a la explicación de la alianza de grupos indígenas con los españoles*) ¿Qué dice esta historiadora▪? ¿Por qué piensa que esos pueblos no se unieron al frente de resistencia?

Estas preguntas instalan como contenido que hay autores que escriben lo que piensan de una situación histórica. En este caso, se propone la reflexión sobre la explicación que construye la autora sobre cómo actuaron dos de los pueblos de la zona de los Valles Calchaquíes. La idea subyacente (que queda como contenido implícito) es que el texto no es copia objetiva de lo que pasó, sino la reconstrucción de historiadores que piensan y buscan explicaciones. El modo de encarar el texto encarna la relación pasado-presente que supone la construcción del conocimiento histórico.

Luego del intercambio centrado en la reconstrucción de la problemática histórica presentada en el texto, el entrevistador pregunta por la postura de la autora, y se genera el siguiente intercambio:

E: Sebas, una pregunta. En todo este texto, que yo te dije que hizo una historiadora que se llama Mariana Pérez. ¿Qué opinión▪▪ te parece que tiene Mariana Pérez? ¿Que existió la resistencia? ¿Que no existió?

Sebastián: Para ella existió y contó que lucharon **bastante** los indígenas para no sacarles sus pueblos.

E: ¿Qué más? ¿Hay otra parte en la que vos notes que está la opinión de ella?

Sebastián: Mmm… (*Piensa durante varios segundos*) Más o menos contaba todo lo que planeaba el ejército español para sacarles… para debilitarlos y para directamente atacar también. Mostraba cómo era.

[<<CONT.]

• Torres, M.; Lerner, D.; Lewkowicz, M. y Kogan, N. (2018). *El trabajo con fuentes históricas en la escuela primaria. Propósitos, criterios de selección y adaptación. Primeros análisis de lo que ocurre en el aula.*

▪ El libro tiene varios autores, y esto se explicita al inicio de la entrevista. En el desarrollo, en varias entrevistas se alude sólo a la autora principal, Mariana Pérez.

▪▪ Al analizar la entrevista observamos que el término "opinión" podría relacionarse con una concepción relativista del conocimiento porque en el lenguaje cotidiano la opinión remite a una idea totalmente subjetiva (cada quien tiene su opinión sobre una situación, y todas tienen la misma validez). Preferimos el término "postura" que también alude a una valoración de la situación por parte del autor, pero que requiere de fundamentación y pruebas; con lo cual no todas las posturas tienen el mismo grado de objetividad.

En consonancia con la pregunta formulada, Sebas responde haciendo referencia a lo que piensa la autora: ella considera que la resistencia existió y destaca la lucha de los indígenas, quienes "lucharon bastante". Tanto la pregunta como la respuesta se relacionan con la idea expresada por el entrevistador en la introducción: "durante mucho tiempo los historiadores y los libros de escuela no tomaban en cuenta que hubo resistencia de los pueblos originarios sino que pensaban o decían, escribían que la conquista había sido muy fácil para los españoles".

Luego, el entrevistador lo invita a identificar algún fragmento del texto que indique la opinión de la autora. Sebas piensa, y responde comentando algunos aspectos sobre el tema abordado en el texto. La última parte de su intervención ("*Mostraba cómo era") pareciera indicar que supone una reconstrucción objetiva de lo que pasó, con lo cual la posibilidad de pensar en diversas posturas se limitaría a si "cuenta o no cuenta cómo era".

Para profundizar la indagación sobre el reconocimiento de las marcas de autoría del texto, el entrevistador relee una frase:

E: ¿Te acordás que leíste esto de las consecuencias? Mirá como dice el párrafo: "*Las consecuencias de esta derrota fueron terribles para los pueblos indígenas*". ¿Qué opina ella de esto, entonces?

Sebastián: Eh... (*se queda pensando varios segundos*)

E: ¿Qué opina de las consecuencias de la derrota? (*pasan varios segundos*) Dice que fueron terribles...

Sebastián: Sí...

E: ¿Por qué opina eso?

Sebastián: Porque como que los dejaron en cero a los indígenas. Los dejaron como muy débiles al sacarles sus pueblos y tenían que encontrar como otros.

La relectura de la frase no ayuda, en este caso, a hacer observable para el niño lo que para nosotros es una marca de autoría. En su respuesta Sebas parece desplegar su propia explicación de por qué las consecuencias fueron terribles. Acordamos con Sebas –y con lxs autorxs del texto– en que las consecuencias fueron terribles. Esta afirmación incluye una valoración que puede fundamentarse con sólidos argumentos y sólidas pruebas.

En la entrevista a **Juan (7º grado)**, luego de la presentación inicial del tema la entrevistadora propone la lectura de este modo:

> **E:** "Te voy a proponer que leas dos textos. Uno, es un texto que yo saqué de un manual escolar que lo escribió una historiadora, que es este (*muestra el texto*). La historiadora se llama Mariana Pérez, (*el texto*) se llama *Las rebeliones de los Valles Calchaquíes*. Y otro es un texto que es un fragmento, que lo escribió un español llamado Pedro Sotelo Narváez. Pedro Sotelo Narváez trabajaba para el gobernador y escribe una especie de crónica, que acá (*muestra el título*) llaman "Relación" contándole al gobernador▪ cómo eran los territorios que estaba explorando.

▪ Es un error que se reitera en la entrevista: la "Relación" de Sotelo está dirigida al Presidente de la Real Audiencia de Charcas, no al gobernador del Tucumán.

Después de dialogar sobre ideas del texto de manual, nombrando a su autora, la entrevistadora hace referencia a la fuente diciendo: "Este texto sí lo escribió un español en 1580". Y se inicia un intercambio sobre su contenido. En un momento, la entrevistadora pregunta a Juan por la visión de Sotelo Narváez acerca de los pueblos indígenas de los Valles Calchaquíes. Antes de avanzar en el análisis, reproducimos la parte del fragmento de esta fuente donde Sotelo los caracteriza:

ISSN 2618-5377 | Nº 4

> *Yendo por estos valles adelante (...) se da en el valle de Calchaquí indios de guerra, belicosos y para mucho. Es tierra donde han estado poblados, tres veces, los españoles.*
>
> *Saben servir como los del Perú y es gente de tanta razón como ellos. Tratan en idolatrías y ritos, y tienen maneras de vivir como los del Perú.*
>
> *Han hecho despoblar por fuerza de armas a los españoles tres veces y muerto a muchos de ellos [a causa] de que obedece este valle y otros de su comarca a un señor que señorea todos los caciques y a más de dos mil quinientos indios. Están los indios en muchas parcialidades en quebradas y tierra muy fragosa donde se hacen fuertes y se favorecen a una voz todos.*

Pasemos al diálogo:

E: ¿Qué visión tiene Sotelo Narváez sobre los indígenas de esa zona? ¿Qué cuenta?

Juan: Dice que son guerreros. Dice que son, coso, o sea, sucios, me refiero.

E: ¿Sucios?

Juan: No, me refiero. No como sucios literalmente…, los denigra.

E: Los denigra… ¿En qué partes los denigra?

Juan: (*Busca en el texto, lee para sí*) No, no los denigra, supongo que pensará así. Aparte, pero, además de eso, dice que son cazadores, guerreros, y que hay caciques… No, pero no se nota mucho la opinión.

E: No se nota mucho la opinión. Vos decís que los denigra, vamos a…

Juan: (*interrumpiendo*) En este texto no se nota mucho la opinión pero porque dice nomás las características de los indígenas. No dice nomás "son asquerosos", o algo así.

E: ¿Vos creés que piensa que son asquerosos pero que no lo dice en este texto?

Juan: Sí.

Lo primero que comenta Juan sobre la visión de Sotelo se ajusta a la fuente: "Dice que son guerreros". Pero inmediatamente "se despega" de la fuente al sostener que Sotelo denigra a los indígenas. Suponemos que Juan apela a sus propias representaciones: si Sotelo es español entonces necesariamente tiene valoraciones negativas sobre los indígenas■. La entrevistadora solicita a Juan que fundamente su afirmación basándose en la fuente. Juan relee y reconoce que Sotelo no expresa desvalorizaciones en su escrito. En este sentido, el pedido de relectura –a modo de intervención contra-argumentadora– ayudó a Juan a lograr una interpretación más ajustada de la fuente. Sin embargo, su representación esquemática y personalizada sobre la relación entre españoles e indígenas es muy sólida y queda intacta: es un español que seguro desvaloriza a los indígenas pero que no escribe lo que piensa, que no expresa su opinión.

Por otra parte, cuando Juan busca en la fuente indicadores de la visión del autor sobre los indígenas, parece que espera encontrar adjetivos calificativos o expresiones cuyo sesgo valorativo sea inmediatamente reconocible. Llegado este punto, la entrevistadora explicita su propia interpretación, intervención que contribuye para que Juan reflexione y avance en su aproximación a la visión de Sotelo:

■ Dado que la fuente es compleja, podríamos pensar que la dificultad en la lectura contribuye a que Juan se centre en sus propias ideas. Sin embargo, tal como hemos señalado, encontramos ideas muy similares en otras entrevistas y clases en las que se trabaja con fuentes sobre la explotación minera en Potosí (que son más sencillas para leer): hay niñxs que piensan que si se trata de una denuncia sobre las condiciones de trabajo, entonces tiene que haberlo escrito un indígena (a pesar de que entrevistador o docente hubieran explicitado antes que el autor era español). Ver:

- Aisenberg, B.; Beloqui, C.; Bloch, M; Vázquez, G.; Conde, J.M.; Abal, Y. (2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores.*

E: Pero fijate, sin embargo, lo que dice es bastante distinto (*y relee parte de la fuente*).

Juan: Me refiero, los españoles los consideran, tipo… a eso me refiero… que los están comparando con los del Perú y está diciendo que pueden, que son más o menos iguales a los del Perú, o sea, que los considera como gente, como persona.

Así, en relación con la intervención didáctica, Juan llega a reconocer ideas de los españoles sobre los indígenas que no condicen con su representación esquemática inicial.

Más adelante, la entrevistadora pregunta por el posicionamiento de Mariana Pérez respecto de las guerras calchaquíes. Veamos el diálogo que se desenlaza:

E: En este texto, Mariana Pérez, que escribe ahora, es una historiadora que escribe ahora, ¿qué opinión tiene Mariana Pérez sobre lo que pasó?

Juan: Creo que ella estaba a favor de los Incas, de los indios. O sea, les parecía que estaba mal lo que estaban haciendo los españoles, pero tampoco se nota mucho su opinión. No sé… (*lee el texto*). Estoy buscando una parte donde diga… (*continúa leyendo*) Bueno, no encontré pero me acabo de dar cuenta un poco de cosas.

E: ¿A ver? ¿De qué?

Juan: Por ejemplo, las comillas de "el gran alzamiento diaguita" que pone… tipo, fue un gran alzamiento, pero no para ella. Fue, no sé, … no se nota la opinión que tiene esta señora, pero, creo, creo que estaba más a favor de los españoles que de los indígenas.

E: Ah, cambiaste de opinión ahí.

Juan: Sí, sí. Cambié de opinión sobre la opinión de una persona (*sigue leyendo*). O si no, está donde dice sus "imaginarios" (*realiza con las manos un gesto para indicar las comillas*) tesoros, donde dice que los Incas no tenían ningún tesoro, que eran pobres y eso…

Juan comienza caracterizando con seguridad la postura de la autora: estaba a favor de los indios y le parecía que estaba mal lo que estaban haciendo los españoles. Sin embargo, cuando busca en el texto indicios de esta postura no los encuentra. Al igual que con la fuente, parece estar buscando expresiones puntuales con sesgo valorativo explícito. Sorpresivamente (para nosotrxs) Juan cambia radicalmente de idea sobre la postura de la autora: "no se nota la opinión que tiene esta señora, pero, creo, creo que estaba más a favor de los españoles que de los indígenas".

A partir de su relectura, Juan alude a las comillas de la expresión "*gran alzamiento diaguita*", que interpreta como marcas utilizadas por la autora para relativizar la magnitud del movimiento de resistencia indígena. El sentido que otorga Juan a las comillas forma parte de un uso muy difundido entre lxs niñxs y adolescentes: el entrecomillado indica un cuestionamiento a la expresión que encierra.

A continuación, la entrevistadora relee partes del texto con la intención de poner de relieve indicadores sobre la postura de lxs autorxs y explicitando su propia interpretación:

E: Fíjate que dice: "*Las consecuencias de la derrota indígena fueron terribles para los pueblos indígenas*". Más arriba dice "*La represión de las autoridades españolas fue devastadora*." O sea, está tomando una posición que dice bueno, esto que pasó perjudicó muchísimo a los pueblos indígenas. Y acá cuando dice esto de sus "imaginarios" tesoros no está diciendo que eran pobres.

Juan: Está diciendo que los españoles creían que tenían tesoros pero no sabían con certeza, que eran imaginarios para los españoles. Eso dice.

Como no se continuó indagando sobre esta cuestión, desconocemos qué significado tuvo para Juan esta explicación. Por lo que veremos enseguida, suponemos que al menos se quedó con dudas.

Por último, la entrevistadora propone la lectura del texto "Los conquistadores y los indios", de A. Grosso (**ver en anexo**). Cuando se le entrega el texto, Juan comienza a leerlo de inmediato, sin dar tiempo a la presentación del autor. Tal como señalamos, el texto responde a una visión eurocéntrica de la conquista: los conquistadores son los que realizan grandes hazañas y, si fueron crueles, fue a causa de "*la belicosidad de los naturales y su tendencia a la traición*".

Juan lee el texto en menos de un minuto y, al terminar, comenta:

Juan: ¿Te acordás de lo que decía de que el anterior texto estaba más a favor de los españoles?

E: Sí.

Juan: Al final estaba mal eso. Bue, resulta, que éste sí está a favor de los españoles, por ejemplo como dice, al final que los españoles en general procedían con más crueldad (...) porque los indígenas decían que eran traicioneros, belicosos, y eso no funciona como justificación para matar.

Juan comienza manifestando su cambio de idea respecto de la postura de lxs autorxs del texto "Las rebeliones...". La lectura del texto de Grosso fue crucial en esta modificación, en tanto surge a partir de la comparación entre ambos textos: "*éste sí está a favor de los españoles*". La lectura de este segundo texto no solo le permite a Juan reflexionar sobre el anterior, sino que también le genera la necesidad de implicarse y tomar postura sobre lo leído, llegando a cuestionar la justificación formulada por Grosso.

Más adelante, el niño advierte que Grosso afirma que los indios atacaban a los españoles sin mencionar como causa las matanzas de los españoles:

Juan: (*luego de releer un párrafo, se queda pensativo*) Y, no sé, por algo los mataban, digo yo, porque ellos... era ojo por ojo, me refiero.

E: ¿Quiénes por algo los mataban?

Juan: O sea, los indígenas por algo disparaban a los españoles. Era un ojo por ojo, pero eso no lo dice, no dice que era... no dice que los españoles mataron a indígenas, sino que los nombra como héroes o algo así.

Cabe destacar que Juan está caracterizando la postura de Grosso no solo por lo que afirma sino también por lo que omite. Registra la omisión por su conocimiento sobre la temática. El modo en que Juan se expresa en este fragmento da cuenta de que está involucrado en la reconstrucción de la situación histórica y que se posiciona y toma distancia respecto de la postura de Grosso ("*por algo los mataban, digo yo*"); además, considera que es una omisión realizada de manera deliberada por el autor ("*era un ojo por ojo, pero eso no lo dice*"). Estas intervenciones dan cuenta de que, para Juan, la omisión señalada constituye un indicador de la perspectiva de quien escribe: reconoce claramente "que está del lado" de los conquistadores.

La omisión registrada por Juan se relaciona con una cuestión que impacta especialmente a muchxs alumnxs: les sorprende que los indígenas hayan matado a españoles. En parte, porque en las visiones predominantes en la escuela pareciera que los indígenas no se defienden. Y en parte porque no es sencillo aceptar que "los buenos" matan. Suponemos que este marco de referencia es el que lleva a Juan a remarcar que los indígenas tenían muy buenas razones para matar.

Como dijimos, la entrevistadora no alcanzó a presentar al autor del texto. Sin embargo en las observaciones sobre "qué dice o qué no dice", pareciera que Juan está pensando en un autor que escribió el texto. Sobre todo, teniendo en cuenta que termina buscando por sí mismo el nombre del autor (incluido en las referencias del texto) y lo incorpora como información relevante para responder a una pregunta de la entrevistadora:

Juan: Que (los españoles) tenían que estar siempre alertas de los indígenas, de lo que pudieran hacer. Total los indígenas, según él, según Alfredo, el que escribió, son belicosos, son… son solo animales… son animales con ansias de matar. Pero… nooo. Eso dice. Eso es denigración en su aspecto. No sé.

En su caracterización de la postura "de Alfredo", Juan lleva al extremo la desvalorización de los indígenas, atribuyéndole a Grosso ideas que van más allá del texto ("*son animales con ansias de matar*"). Tal vez por el enojo que le provoca…

En la entrevista a **Celeste (7º grado)**, al igual que en el caso de Juan, se presentan en primer lugar el texto del manual escolar y el fragmento de la fuente de Sotelo. En un segundo momento se aborda la lectura del texto de Grosso. Veamos cómo es la presentación que la entrevistadora realiza de los dos primeros autores:

E: Vamos a leer dos textos. Uno lo escribió una historiadora que se llama Mariana Pérez y se llama "Las rebeliones de los Valles Calchaquíes", el texto. Es un texto escolar, lo saqué de un manual, para contar cómo fue la resistencia, la rebelión en los Valles Calchaquíes (…). Este texto como te digo lo escribió Mariana Pérez, es una historiadora actual, lo escribió para un manual escolar. Y este es otro texto que es un fragmento de una crónica que le hizo, que escribió, Pedro Sotelo Narváez, se la dirigió a un gobernador llamado Cepeda en donde le cuenta cómo es esta zona. Pedro Sotelo Narváez es español, y le cuenta al gobernador, que también es español, le cuenta algunas cosas de esta región, ¿sí? Entonces esto lo escribió en 1580, esto (*señalando el texto del manual*) es de la actualidad, es una historiadora actual y este (*señalando la fuente*) es un español.

Esta niña, tal como hemos señalado, tuvo dificultades para reconstruir las ideas del texto de Mariana Pérez y otros; en el

diálogo solo una vez la entrevistadora menciona a la autora. Con su ayuda, Celeste reconstruye de modo pertinente algunas ideas sobre la descripción que hace Sotelo tanto de los pueblos de los Valles Calchaquíes como de la región. En el diálogo se nombra varias veces al autor. En un momento, la entrevistadora pregunta por las intenciones de Sotelo:

E: ¿Y por qué querrá Sotelo Narváez que el gobernador en este caso, a quien le dirige esta crónica, sepa estas cosas?

Celeste: ¿Para que ellos hagan lo mismo? O sea… No sé… O sea le está contando a estos… este señor se fue hasta… hasta Tucumán, no sé… (…) se lo mandó al presidente real, no sé cómo se llama. Y le contó esto. No sé, porque me parece que también… o sea, primero para que conozca y para que vaya a conquistar ahí. O sea para que sepan todo lo que había, la riqueza, todo lo que plantaba para que ellos vayan ahí y lo conquisten… O sea, igual, no entiendo cómo no existía la papa▪… Es como raro, viste, acá es como muy común la papa… Para mí es para que después vayan y lo conquisten sabiendo que había todo eso.

▪ En el fragmento trabajado de esta fuente, hay una nota que Sotelo escribe al margen explicando qué es una papa, dado que no era conocida por los españoles. Ver el fragmento de la fuente adaptada en el Anexo.

Celeste incorpora a Sotelo como sujeto histórico y elabora una hipótesis sobre la intencionalidad de lo que escribe, considerando al destinatario. Está involucrada en la situación como lectora: se incluye aclarando que se refiere a su perspectiva (“me parece”, “para mí”) y también observando algo que le resulta muy extraño, en comparación con su propio contexto social.

En la última parte de la entrevista se le presenta el texto de Grosso: “Este texto lo saqué de un manual del año 1965 y se llama “Los conquistadores y los indios”. Luego de la lectura, Celeste reconstruye algunas ideas en parte de modo pertinente y en parte no. Y muy pronto se detiene en el último párrafo. Hay algo que le llama la atención allí. Relee el texto y solicita una explicación:

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Celeste: Hay algo que no entiendo todavía. Es esto (*lee en voz alta el último párrafo del texto*): "*Respecto del trato que los conquistadores, primero, y los colonizadores, después, daban a los indios, se debe reconocer, para ser justicieros, que si en general procedían sin mucha consideración o con alguna crueldad, se debía a que la belicosidad* –que no sé qué es– *de los naturales y su tendencia a la traición obligaba a aquellos a proceder con la mayor desconfianza y energía, y, a veces, sin contemplaciones*". O sea, ¿los ajusticiaban, los mataban? No sé…

E: Lo que está diciendo es que los indígenas eran muy belicosos, o sea que eran muy guerreros, que estaban todo el tiempo defendiéndose a través de las armas, que estaban todo el tiempo en pie de lucha y entonces (*relee el mismo párrafo completo*). ¿Qué es lo que te llama la atención de eso? O lo que no entendés.

Celeste: No porque decía: "*Respecto del trato que los conquistadores, primero, y los colonizadores, después, daban a los indios, se debe reconocer para ser* ***justicieros***." (*lee sin la pausa que marca la coma y se detiene allí*). Eso.

La entrevistadora explica este párrafo haciendo referencia a la voz del autor en el texto:

E: Está diciendo, esa es la voz del autor, el autor que es Alfredo Grosso. El que escribe esto está diciendo: para ser justo tengo que decir que el trato que los españoles, que los conquistadores y colonizadores, les daban a los indios, voy a reconocer que era con alguna crueldad o sin mucha consideración. Pero, dice, esto se debía a… Entonces dice las causas de este trato de los españoles hacia los indígenas son: la belicosidad de los naturales (…) los indígenas, están todo el tiempo guerreando y además tienen una "*tendencia a la traición*". (…) Entonces, si los indígenas están todo el tiempo guerreando, este texto está justificando este trato cruel. Dice, bueno, si había cierta crueldad tiene que ver con este accionar de los indígenas. (…)

Luego de su explicación, con la intención de cotejar qué comprendió Celeste, la entrevistadora pregunta:

E: ¿Qué postura tiene Alfredo Grosso con respecto a esto que cuenta?

Celeste: Para mí, eh… para mí está con los españoles. Bah, es que es raro porque acá cuenta también, cuenta primero que eran traicioneros, después que los mataban en los ríos para no llegar… Para mí este es del lado de los conquistadores, o sea españoles.

E: Es decir que tiene una visión a favor de los conquistadores.

Celeste: Claro, el otro contaba que…

E: ¿En qué otro?

Celeste: En este (*agarra el texto de Mariana Pérez y otros*)

E: En el de Mariana Pérez.

Celeste: Contaba que… había, que los obligaban a trabajar y acá no cuenta eso, cuenta otra parte desde su punto de vista. O sea, cada uno cuenta desde su punto de vista. Pero él para mí está, o sea, a favor de los españoles, o sea de la conquista, porque acá decía que los explotaban y acá no, está contando todo lo malo, sería, que hicieron los indígenas.

La explicación de la entrevistadora ayudó a Celeste a reconocer la postura de Grosso sobre la conquista. Y de modo espontáneo la niña va más allá de este texto, estableciendo un contraste con la postura del texto de Mariana Pérez leído anteriormente. Compara los textos explicitando diferencias entre ambas reconstrucciones de la situación histórica: la presencia o ausencia de la de explotación de los indígenas. En este sentido, Celeste, al igual que Juan, pone de relieve las omisiones que realiza Alfredo Grosso.

Para profundizar la indagación sobre autoría, la entrevistadora propone la relectura de una frase del fragmento del texto leído

al comienzo de la entrevista: "*Las consecuencias de esta derrota fueron terribles para los pueblos indígenas*". Y Celeste comenta:

> **Celeste:** O sea, acá cuenta que fue terrible y acá no. Ella tiene una mirada hacia el lado de los indígenas, que sería, y Alfredo Grosso no.

La relectura ayuda a Celeste a identificar otro contrapunto entre las posturas de ambos autores.

Entrevistas con alumnxs de escuela secundaria

En estas entrevistas, realizadas en 2019, se trabajó solamente con el texto de Mariana Pérez et al.. Entre estas entrevistas hay notables diferencias en los diálogos referidos a la presencia de lxs autorxs en el texto. Veremos cómo influyen las intervenciones didácticas en la posibilidad de lxs alumnxs de reflexionar y de expresar sus ideas sobre la autoría.

En diferentes momentos de la entrevista a **Elena (15 años)** la entrevistadora menciona a lxs autorxs del texto. Se le pregunta sobre su postura acerca de la temática que despliegan. Las respuestas de Elena son escuetas y confusas y no hay intervenciones del entrevistador que la ayuden a desplegar sus ideas. En consecuencia, no contamos con datos para analizar cómo concibe la presencia de lxs autorxs en el texto.

En la entrevista a **Pedro (14 años)** hay un intercambio muy breve sobre la autoría, que es el siguiente:

> **E:** ¿Hay algo en el texto que te haga dar cuenta de la postura que toman los y las autoras frente a la conquista de América?
>
> **Pedro:** Sí, yo creo, o sea, yo creo que le dan como una postura muy centrada. Como que no habla de que sobre si estuviera mal o bien, como que cuentan los hechos de una manera imparcial.

Pedro reconoce de modo inmediato la existencia de autores que pueden expresar su postura sobre la problemática histórica que desarrollan en un texto, y concibe la toma de postura como contrapuesta a la imparcialidad; expresa –como hemos visto– que lo deseable es contar los hechos sin adoptar una postura. Esta concepción de autoría se corresponde con una concepción objetivista de la historia: es posible reconstruir lo que pasó con objetividad y el sujeto-autor queda fuera del texto. Como no se continúa la indagación –en el curso de toda la conversación, la entrevistadora se refiere una sola vez a lxs autorxs –, no sabemos si hubiera sido posible ayudarlo a profundizar su reflexión sobre la presencia de lxs autorxs dentro del texto.

Es necesario señalar que es muy frecuente en las clases de historia no hacer referencia a qué piensan o explican lxs autorxs. Tal como ya se ha mencionado, se suele hablar, en cambio, de aquello que *dice* el texto, la frase o el párrafo –hemos encontrado incluso registros de clase donde el sujeto es "la fotocopia". Pensamos que se trata de costumbres didácticas naturalizadas que posiblemente contribuyan al ocultamiento de la autoría.

Estas costumbres responden a saberes pedagógicos "por defecto" –así los caracteriza Flavia Terigi (2010)▪, recurriendo a una expresión usual en los programas de computación–, saberes instituidos desde hace mucho tiempo en la escuela, que se han convertido en formas "naturales" de enfocar la enseñanza y que sólo pueden modificarse planificando conscientemente propuestas diferentes, que "rompan" con las respuestas automáticas –aparentemente "programadas en el sistema". En nuestro caso, sería otorgarles presencia a lxs autorxs entre los contenidos que circulan en el aula, tanto en los materiales y en las intervenciones docentes como en las tareas que se proponen a lxs alumnxs.

▪ Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

> Si logramos que el conocimiento histórico presentado en un texto se reconozca como una construcción de ciertos sujetos en contextos determinados, con cierta perspectiva y ciertos intereses, podremos salir de la concepción de la historia como "lo que pasó" y de la idea de que los textos muestran directamente lo ocurrido de manera objetiva.

Pasamos al análisis de la entrevista a **Lucio (14 años)**, que nos ofrece diversos indicadores acerca de sus ideas sobre la autoría, así como indicios de cómo opera el contexto de la entrevista –y en particular, las intervenciones didácticas de la entrevistadora– en sus posibilidades de pensar sobre dicha cuestión.

Al presentar el texto, la entrevistadora menciona a lxs autorxs, luego hace una referencia a los historiadores. Hacia el final de la entrevista –después del intercambio sobre el proceso de resistencia, que ya hemos analizado– se le pregunta por la postura de lxs autorxs del texto. Veamos el diálogo que se genera:

> **E:** ¿Qué postura te parece que tienen los autores sobre la Conquista?
>
> **Lucio:** Ah sí… em… sobre la conquista… (*Lee por arriba*) Creo que más objetiva que nada porque no logré encontrar ningún... eeeh… (*Lee en silencio algunas partes*) (…) Creo que no deja muy en claro por qué en ningún momento pone algo muy que esté del lado de los es-pañoles o de los aborígenes. O sea, mucha subjetividad no tienen.
>
> **E:** ¿Hay alguna parte del texto por lo que pensás eso?
>
> **Lucio:** Emm… A ver si puedo encontrar algo... (*Lee*). Puede ser que tenga como un… Como que esté un poquito más del lado de los aborígenes, pero… es que no encuentro muy bien.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

E: ¿Y por qué pensás eso?

Lucio: Por la forma en que lo cuenta. Por ejemplo dice "*gran alzamiento diaguita*" como que lo está tomando como algo importante, o sea si es importante pero mmm... (*Piensa*).

Lucio concibe la existencia de autores que pueden adoptar una postura objetiva o subjetiva sobre la temática que desarrollan. En principio considera que en este caso la postura es objetiva porque no encuentra en el texto lo que para él constituiría indicador de subjetividad. Y concibe la subjetividad como un posicionamiento a favor o en contra de ciertos sujetos históricos. Dice no encontrar en el texto "algo muy que esté del lado de los españoles o de los aborígenes"…. ¿Estará pensando en algún juicio evaluativo claramente explicitado?

Ante las repreguntas y relecturas propuestas por la entrevistadora, Lucio modifica su idea inicial logrando vislumbrar cierto posicionamiento en el modo de denominar un hecho histórico: si el autor escribe "gran alzamiento" es porque lo valoriza como importante. Tal vez Lucio se esté aproximando a la idea de que existen diversos indicadores de subjetividad.

A continuación, la entrevistadora centra el diálogo en la expresión "gran alzamiento diaguita".

E: Okey, lo de "gran alzamiento diaguita" lo..

Lucio: (*parece interrumpir*) Sí, sí. Es el nombre. (...)

E: ¿Ese nombre de dónde surgió? ¿Quién te parece que lo llamó así? ¿O quiénes?

Lucio: Los historiadores para mí. Porque yo no creo que el que haya escrito (...) este libro para chicos le haya puesto ese nombre. Sino que ya se llamaba *gran alzamiento diaguita*. Los historiadores le pusieron eso.

La idea de que es un nombre puesto por lxs historiadorxs da cuenta de que Lucio diferencia lo que pasó en el pasado de la forma en que se lo reconstruye: hay nombres de acontecimientos históricos que no son del pasado. Es una aproximación a la existencia de sujetos por fuera de la situación histórica que dejan su marca dentro del texto. Además, diferencia historiadores de autores de libros para chicxs.

Lucio comenzó diciendo que la postura de lxs autorxs del texto es objetiva, y luego afirma que puede ser que estén "un poquito más del lado de los aborígenes". Ante el cambio de idea –indicador de que está pensando– la entrevistadora retoma la cuestión:

E: Bueno, entonces sobre la postura de los autores del texto, ¿qué te parece al final?

Lucio: Mm... Ni del lado de los aborígenes, ni de los españoles porque ... es más neutral. ¿Puede ser?

E: A ver, vamos a leer una parte por acá. ¿Dale? (*señala la última parte del quinto párrafo*)

Lucio: Dale. (*lee*) "*La represión de las autoridades españolas fue devastadora y, en 1659, Pedro Bohórquez fue capturado, enviado a Lima y posteriormente ejecutado* (*sigue leyendo hasta el final del párrafo*).

E: Dice (*releyendo*) "*la represión de las autoridades españolas fue devastadora y, en 1659, Pedro Bohórquez fue capturado, enviado a Lima y ejecutado*". ¿Qué pensás de esa primera oración?

Lucio: Ahí puede ser que esté un poco del lado de los aborígenes porque está hablando de la brutalidad que se usó para... En este caso la represión. (*Piensa*) Na, sí. Tenés razón. Ahí puede ser que esté un poquito más del lado de los aborígenes.

Ante la repregunta Lucio vuelve a su primera idea (postura neutral), aunque expresa una duda al preguntar "¿puede ser?", como requiriendo la validación de la entrevistadora. Ella le

responde con una sugerencia de relectura a partir de la cual Lucio vuelve a cambiar de idea, mostrando esta vez mayor firmeza en lo que afirma.

No sabemos qué tipo de marcas de subjetividad buscaba Lucio en la primera parte del diálogo sobre autoría. Ahora reconoce el modo de reconstruir la situación histórica como indicador de una toma de postura. Retomaremos esta cuestión luego de presentar el último intercambio sobre este aspecto.

A continuación del fragmento anterior, la entrevistadora propone la relectura del último párrafo del texto. Lucio lo lee en voz alta y comenta:

Lucio: Mm. Sí, también. Acá dice "*las consecuencias de esta derrota fueron terribles para los pueblos indígenas*". (*Piensa*).

E: Entonces, ¿qué pensás de la postura de estos autores a partir de lo que leímos?

Lucio: Que están en contra de la represión aborigen, ¿puede ser?

E: ... ¿Y a partir de qué partes del texto podemos decir eso?

Lucio: (...) cuando dice la represión de las autoridades españolas fue devastadora. Emm, no sé. Más que nada la palabra, porque si no hubiera puesto... no sé... hubo una gran represión de las autoridades. (...). También la palabra "terrible", también puede ser porque pudo haber puesto em... los pueblos indígenas tuvieron grandes consecuencias tras la derrota. O sea... las consecuencias de esta derrota fueron terribles... entonces pudiendo elegir otras palabras...

En los dos últimos fragmentos las intervenciones de la entrevistadora orientan a la relectura de partes del texto con ideas que desde nuestro punto de vista contra-argumentan▪ la caracterización de Lucio sobre la postura objetiva o neutral de lxs autorxs. Estas intervenciones buscan que el entrevistado piense (o vuelva a pensar) en determinados contenidos del texto, son

▪ En las entrevistas del método clínico piagetiano las intervenciones contra-argumentadoras buscan indagar la solidez de las ideas de lxs niñxs. En situaciones didácticas –tanto de entrevistas como de clases– utilizamos este tipo de intervención en casos como el que señalamos en la entrevista. Nos interesa aclarar que no siempre se concreta nuestra intención: para lxs alumnxs puede no ser observable una contradicción que para nosotros es evidente, aunque intentemos hacérselo notar.

intervenciones que contribuyen a que Lucio dude y cambie de idea. Sus "¿puede ser?" podrían considerarse en parte como una expresión de dependencia de la validación de la entrevistadora (cuestión que observamos con frecuencia en las aulas).

Sin embargo, a lo largo de sus intervenciones Lucio va avanzando en la seguridad con la que expresa sus nuevas ideas. En estos casos interpretamos las dudas como indicadores de un pensamiento en curso, como indicadores de avances en la construcción de conocimiento. Efectivamente, interpretamos que en los últimos fragmentos de la entrevista Lucio reconoce en el texto expresiones del posicionamiento del autor que inicialmente no registraba: termina aludiendo claramente a las palabras elegidas por el autor para reconstruir un hecho histórico como indicadoras de su postura sobre el hecho reconstruido.

Pensamos que se trata de un descubrimiento relevante porque constituye una característica del conocimiento histórico (y social en general). Efectivamente, tal como señalan Audigier y otros (1994)▪, "las palabras mismas que se emplean clasifican los acontecimientos bajo sentidos diferentes".

▪ Audigier, F., Crémieux, C. y Tutiaux-Guillon, N. (1994). *La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie*.

A modo de cierre, unas breves observaciones sobre la influencia del contexto didáctico de la entrevista en lo que piensan lxs alumnxs. Inicialmente Lucio formula ideas muy similares a las de Pedro. La entrevista lo ayudó a enriquecer su concepción de la presencia de lxs autorxs en el texto. Pensamos que con ayuda, muy posiblemente Pedro hubiera profundizado en su reflexión sobre el tema. En cuanto al caso de Elena, ocurre en ocasiones –en entrevistas, y con más frecuencia en las clases–, que no logramos comprender las ideas de lxs alumnxs. Es fundamental no dejarlos solos... escucharlos, tratar de entender lo que piensan y ayudarlos a seguir pensando.

Hemos mostrado que las entrevistas pueden ser situaciones propicias para promover prácticas de lectura que contribuyan al aprendizaje de la historia. A continuación, nos referiremos a prácticas de lectura en el aula especialmente fecundas para la construcción de conocimiento histórico.

Capítulo 5

Prácticas en el aula que favorecen la construcción de conocimiento histórico

La lectura es una actividad fundamental para aprender historia. Un problema relevante en nuestra disciplina es contar con buenos textos –además de otros soportes–, para hacer circular en las clases los contenidos históricos que pretendemos enseñar. Pero los textos no son transparentes, sus contenidos no "pasan" directamente del texto al lector sino que este, como ya señalamos, reconstruye el sentido que el autor intentó plasmar en el papel –o en la pantalla– y por eso las reconstrucciones que elaboran diferentes lectores pueden no coincidir.

Hay distintas formas de leer. Diferentes prácticas de lectura pueden promover el aprendizaje de contenidos muy diversos, incluso cuando se lee el mismo texto.

En la enseñanza usual de la historia son clásicas las prácticas que promueven la localización y copia de frases extraídas de los textos. El hacer de lxs alumnxs, las prácticas que se enseñan con esta costumbre didáctica son *prácticas de reproducción* –identificar, memorizar y repetir– y no contribuyen a la construcción de conocimiento histórico.

Para abordar este problema iniciamos en el año 2000 una línea de investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la historia.

En el siguiente video se presenta la investigación:

Delia Lerner y Beatriz Aisenberg (2012). *La lectura y la escritura en la enseñanza de ciencias sociales y de ciencias naturales (Proyecto Ubacyt).* Instituto de investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. IICE VIRTUAL.



Los estudios sistemáticos y sostenidos de diversos proyectos de enseñanza desarrollados en las aulas nos permitieron conceptualizar un tipo de práctica de lectura compartida que promueve la reconstrucción de los "mundos históricos" presentados en los textos▪. Nos permitieron también explicitar algunas condiciones didácticas que favorecen el aprendizaje de la historia.

Una condición fundamental es *sostener el tema durante un tiempo relativamente prolongado* –en lugar del desfile de contenidos tratados de manera breve y aislada que es usual en la enseñanza. De este modo, se hace posible que lxs chicxs se familiaricen con la problemática histórica estudiada y profundicen en ella a través de la lectura y discusión de varios textos y fuentes sobre una misma temática, lo que es imprescindible para que se aproximen a la complejidad propia de todos los procesos históricos –tal como adelantamos en el capítulo 2 de este Cuaderno. Sostener el tema en el tiempo hace posible también que diferentes alumnxs participen en diversas situaciones didácticas –no sólo de lectura y discusión de textos sino también exposición del docente y trabajo con otros recursos– y revisiten desde nuevas perspectivas los mismos contenidos. En este sentido, sostener el tema constituye una respuesta a la diversidad existente en todos los grupos.

Articular la lectura individual, la discusión de lo leído en pequeños grupos y la puesta en común es otra condición didáctica que permite ir entramando las interpretaciones personales, la interacción cognitiva con los pares, los aportes sobre el contenido que el maestro brinda cuando interpreta que es imprescindible aportar conocimientos de los que lxs chicxs no disponen aún y que son necesarios para interpretar el texto.

En cuanto a la conceptualización de la práctica de lectura compartida, ha sido caracterizada en detalle en nuestras publicaciones▪▪. Es una práctica en la cual el docente guía un trabajo colectivo cuya finalidad –claramente explicitada a lxs alumnxs– es el estudio de una temática o problemática histórica

▪ Investigamos sobre la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Queremos dejar en claro que hay otras prácticas fundamentales para promover la construcción de conocimiento histórico (entre ellas, indagaciones sobre historia reciente por medio de entrevistas, análisis de fuentes no escritas y rastros del pasado que perduraron y se encuentran en el espacio social del presente).

▪▪ Ver:
- Entrevista a Beatriz Aisenberg, (2018). *Leer y escribir textos en Ciencias Sociales en la escuela*.
- Aisenberg, B. (2016). *Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia.*
- Aisenberg, B. (2015a). *Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3*.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). *Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura.*

[SIGUE>>]

determinada■. **La práctica consiste en la reconstrucción compartida de las situaciones históricas presentadas en uno o varios textos.** Nos referimos a una *práctica social en el aula* en la cual se van entrelazando momentos de lectura propiamente dicha con momentos de intercambio colectivo o en pequeños grupos y de explicaciones del docente para *pensar juntos en la situación histórica tomando aportes de los textos.*

A partir del planteo de la problemática y de la lectura inicial, la conversación colectiva se va estructurando en función de intercambios centrados en la reconstrucción compartida de la situación, explicación o problemática histórica presentada en el texto. Se lee en distintos momentos, con diversas modalidades: puede ser lectura o relectura individual de diferentes textos o fragmentos, puede ser lectura o relectura en voz alta para compartir o repensar fragmentos de diferentes textos, por iniciativa del docente o de lxs alumnxs.

Remarcamos que, cuando hablamos de "prácticas de lectura compartida", no nos referimos sólo a la lectura propiamente dicha sino también a la discusión acerca de la situación histórica que se está estudiando. Las explicaciones del docente –que son imprescindibles– se constituyen en verdaderas ayudas para lxs alumnxs cuando se articulan con lo que ellos van entendiendo del texto, con las reflexiones y discusiones que tienen lugar sobre el proceso histórico en estudio.

Esta práctica de lectura compartida ofrece espacios de autonomía a lxs alumnxs para que lean y para que expresen y fundamenten sus propias interpretaciones y opiniones sobre las ideas expresadas en los textos, para que digan lo que piensan y discutan sobre la temática. Y, en relación con lo que lxs alumnxs van reconstruyendo, el docente explica y "rellena" todo lo que hace falta para comprender el texto y la problemática histórica. Esta dinámica, que supone ir entrelazando momentos con distintas modalidades de trabajo a lo largo de una o varias clases, contribuye a engarzar enseñanza y aprendizaje.

El análisis de múltiples registros de clases en las que se desarrolla esta práctica con diversidad de textos históricos, con alumnxs de diferentes edades y de distintos tipos de escuelas, nos permitió

[<<CONT.]

- Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido.
- Aisenberg, B. (2005b). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de lxs alumnxs.
- Azurmendi, E., Jakubowicz, J., Lewkowicz, M. y Silberstein, S. (2017). El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de lxs alumnxs acerca de la naturaleza del conocimiento histórico.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico.

Ver también en bibliografía: Aisenberg, Beatriz (2010); Aisenberg, B., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Lerner, D. (2008); Lerner, D. (2001) y Torres, M. y Larramendy, A. (2010).

■ Por ejemplo: cómo explica el autor la catástrofe demográfica en América a partir de la conquista española, o qué diferencias tiene con la explicación dada por otro autor. O, en otro proyecto de enseñanza, cómo se organizaban los guaraníes mbyá para cultivar en la selva en el S. XVIII.

caracterizar el trabajo intelectual que despliegan lxs alumnxs. El conjunto de acciones cognitivas –reseñadas en nuestros trabajos citados– dan cuenta del involucramiento intelectual y afectivo, propio de un vínculo de interioridad con la historia (Edwards, 1985)▪. Lxs alumnxs se apropian del contenido de los textos y de las explicaciones docentes a su modo y desde sus posibilidades. La apropiación es significativa, en tanto lxs alumnxs se posicionan como sujetos y como lectores autónomos: no reproducen "lo que dice el texto" –con las mismas ni "con otras palabras" – sino que, en relación con el texto, expresan lo que piensan, establecen relaciones y buscan explicaciones convincentes y satisfactorias para ellos mismos.

▪ Edwards, V. (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico.

La participación del docente es intensa y crucial en el desarrollo de la práctica: promueve la reconstrucción compartida de las situaciones históricas en estudio y las discusiones entre lxs alumnxs, lxs impulsa a controlar sus propias interpretaciones y a profundizar sus reflexiones, explica lo necesario para que las reconstrucciones desplegadas por lxs chicxs avancen en su aproximación a los contenidos que busca enseñar, orienta a revisar errores en las reconstrucciones e interpretaciones que realizan lxs alumnxs, sostiene el eje de los intercambios focalizando en la problemática planteada, con la flexibilidad necesaria para integrar las perspectivas de todos lxs alumnxs.

En síntesis, hemos caracterizado una práctica social en el aula, guiada por el docente. Consiste, como dijimos, en *pensar juntos la problemática histórica en estudio tomando diferentes textos –o fuentes– como apoyatura.* El tipo peculiar de interacción con los textos o fuentes instalado en el aula ofrece múltiples oportunidades de interrelacionar las ideas de todos. La práctica que entrelaza lectura y reconstrucción histórica también es contenido y se aprende participando en la práctica compartida.

Esperamos haber dejado en claro, a lo largo de este Cuaderno, una idea que consideramos crucial:

> La práctica en que se participa guarda estrecha relación con el trabajo intelectual que se despliega y con los contenidos (saberes y haceres) que se enseñan y se aprenden.

Bibliografía

Abal, Y.; Azurmendi, E.; Conde, J. y Finocchietto, L. (2018). El trabajo colaborativo entre investigadores y docentes en un proyecto de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: reflexiones y miradas desde el aula. En Jara, Funes, Ertola y Nin (coords.) *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Colección actas, parte III. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (499-513) Libro digital, ISBN 978-987-42-9448-7.

Aisenberg, B., Carnovale, V. y Larramendy, A. (2001). Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires, Dirección de Currícula, Secretaría de Educación, G.C.B.A.

Aisenberg, B. (2005a). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia. En *Revista Íber*, Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia, núm. 43, pp. 94-104.

Aisenberg, B. (2005b). La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de lxs alumnxs. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 26(3), pp. 22-31.

Aisenberg, B. (2006). Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden lxs alumnxs en el trabajo con los testimonios? En *La Historia enseñada*, núm. 9-10, pp. 36– 55. Clío & Asociados. Universidad Nacional del Litoral. ISSN: 2362-3063

Aisenberg, B. (2008). Los textos, lxs alumnxs y la enseñanza de la historia en la Escuela Primaria: la comprensión de los

vaivenes temporales. Enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Revista de Investigación*, núm. 7, pp. 37-45.

Aisenberg, B., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Lerner, D. (2008). Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase. En *Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: "Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares"*. Universidad Nacional de San Martín. CD del Congreso.

Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A. y Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. En *Reseñas de enseñanza de la historia*, núm. 7, pp. 93-129.

Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Aisenberg, B. (2014). El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida. Una Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tesis de Doctorado. Repositorio de Filo: digital. Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Aisenberg, B. (2015a). Aprender Historia en prácticas de lectura compartida. Capítulo 3. En Maria Helena Martinho & Maria do Céu de Melo (Eds.): *LiDEs – A literacia das disciplinas escolares: Desafios nas aulas de História e Matemática*. Coleção: Edições E-books. Edição: Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho, Portugal. pp. 55– 83.

Aisenberg, B. (2015b). Abordajes metodológicos en investigaciones sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de la Historia. En *Reseñas de enseñanza de la Historia*, núm. 13. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (A.P.E.H.U.N.) pp. 33-50. Córdoba, Argentina.

Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. En *Revista Contextos de Educación,* Año 16, núm. 21. pp. 4–11. Facultad de Cs. Humanas, UNRC.

Aisenberg, B. Kogan, N.; Lewkowicz, M. y Torres, M. (2016). Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica. En *Actas XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. APEHUN/ Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata.

Aisenberg, B.; Beloqui, C.; Bloch, M; Vázquez, G.; Conde, J.M.; Abal, Y. (2017). Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores. En *Actas XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Mar del Plata.

Aisenberg, B. (2018). Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de Historia. Un proyecto de investigación. En Jara, Funes, Ertola y Nin (coords.) Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos. Colección actas, parte III. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (499-513) Libro digital, ISBN 978-987-42-9448-7.

Aisenberg, B. (2018). (Entrevista) Leer y escribir textos en Ciencias Sociales en la escuela. En *Revista 12ntes,* núm. 43, pp. 26-35. Leer y escribir en Ciencias Sociales y Naturales. Mayo 2018. Ed. responsable: Gustavo Gotbeter.

Audigier, F., Crémieux, C. y Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. En *Revue Française de Pédagogie*, núm. 106, pp. 11-23. París, INRP.

Azurmendi, E., Jakubowicz, J., Lewkowicz, M. y Silberstein, S. (2017). El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de lxs alumnxs acerca de la naturaleza del conocimiento histórico. En *Actas XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Universidad de Mar del Plata*.

Benchimol, K.; Carabajal, A. y Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura.* Año 29, núm. 1, marzo 2008. Buenos Aires, Argentina. (pp. 22-31)

Conde, J. M. (2017). Prácticas de lectura en Ciencias Sociales: el papel de los marcos de referencia de lxs alumnxs en la reconstrucción de situaciones históricas. Ponencia presentada en las II Jornadas Académicas Institucionales y I Jornadas Interinstitucionales "Voces, experiencias y proyectos en la formación y el ejercicio docente". Escuela Normal Superior Nº 4 – "Estanislao Zeballos"; 5 y 6 de septiembre de 2017.

Conde, J. M. y Finocchietto, L. (en prensa). Las entrevistas clínico-didácticas en el proceso de construcción de un proyecto de enseñanza sobre la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes frente a la conquista española". En Actas del Primer Encuentro Nacional de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales: "Perspectivas y experiencias en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales en el nivel inicial y primario". Instituto Superior de Formación Docente N° 6. Neuquén, 7 al 9 de agosto de 2019.

Edwards, V. (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. (Tesis de Maestría). México, Dirección de Investigaciones Educativas.

Finocchietto, L.; Hilman, D.; Kogan, N. y Torres, M. (2017). Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. El trabajo con fuentes. En *Actas XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Mar del Plata.

Gurevich, R.; Fernández Caso, V.; González, D.; Novaro, G.; Scaltritti, M. y colabs. (2007). Cuadernos para el aula, Ciencias Sociales

4. 1a. edición. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México, Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(3).

Lerner, D. y colaboradores (2017). Leer para aprender historia. Una investigación colaborativa protagonizada por equipos docentes. Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires.

Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2015). Las sociedades aborígenes en los textos escolares: de «indios salvajes» a «pueblos originarios». Una mirada en la larga duración. En *Revista Clío y Asociados. La Historia enseñada*. 20/21. Santa Fe.

Lewkowicz, M. (2015). La resistencia de los pueblos indígenas a la conquista española en los libros de texto para las escuelas primarias en Argentina. En *Revista Espacio, Tiempo y Educación*, Vol I, núm. 2, Salamanca.

Lorandi, A. M. (2000). Las rebeliones indígenas. En Tandeter, E. *La sociedad colonial. Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana.

Lorandi, A. M.; Boixadós, R.; Bunster, C. y Palermo, M.A. (1997). El Valle Calchaquí. En AAVV. *Tucumán Colonial y Charcas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Serie Libros.

Ottonello, M. M. y Lorandi, A. M. (1987). Introducción a la arqueología y etnología. Diez mil años de Historia Argentina. Argentina, Editorial Universitaria de Buenos Aires. Capítulo IX: Las guerras calchaquíes.

Palomeque, S. (2009). El Tucumán durante los siglos XVI y XVII. La destrucción de las 'Tierras Bajas' en aras de la conquista de las 'Tierras Altas. En Martini, Y. et al (comp.), *Las sociedades de los paisajes semiáridos y áridos del centrooeste argentino*, pp. 173-206. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Prost, A. (2001). Doce lecciones sobre la historia. Madrid, Editorial Cátedra.

Stern, S. (1986). Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española. Madrid, Alianza Editorial.

Terigi, Flavia (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio y Diker (comps.) Educar: saberes alterados. Buenos Aires, CLACSO. Del estante editorial.

Torres, M. (2008). Leer para aprender historia: El lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas. C.E.D.E., Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.

Torres, M. y Larramendy, A. (2010). Ler e escrever para aprender História. Projeto. En *Revista de Educação: escrita*. 10(12).

Torres, M.; Lerner, D.; Lewkowicz, M. y Kogan, N. (2018). El trabajo con fuentes históricas en la escuela primaria. Propósitos, criterios de selección y adaptación. Primeros análisis de lo que ocurre en el aula. En Jara, Funes, Ertola y Nin (coords.) *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Colección actas, parte III. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (499-513) Libro digital, ISBN 978-987-42-9448-7.

Textos escolares y fuentes

"Pueblos que resistieron": López, L. et. al. (2015). En *Ciencias Sociales 4. Conocer +*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CABA, Santillana.

"Las rebeliones en los Valles Calchaquíes": Pérez, M. et. al. (2013). Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios hasta la actualidad. Buenos Aires, Norma-Kapelusz.

"Los diaguitas son vencidos, pero la resistencia continúa": Gurevich, R.; Fernández Caso, V.; González, D.; Novaro, G.; Scaltritti, M. y colabs. (2007). Cuadernos para el aula. En *Ciencias Sociales 4.* 1a. edición. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

"Los conquistadores y los indios": Grosso, A. (1965). Nociones de historia. Buenos Aires, Kapelusz. 1959, 1a. edición.

"Relaciones de las Provincias de Tucumán para el Ilustrísimo Señor Licenciado Cepeda, Presidente de la Real Audiencia de la Plata": Sotelo de Narváez, P. (1582). Relaciones de las Provincias de Tucumán para el Ilustrísimo Señor Licenciado Cepeda, Presidente de la Real Audiencia de la Plata. Citado en Gentile Lafaille, M. (2012). Geografía y política. La gobernación de Tucumán en 1582, según la Relación de Pedro Sotelo Narváez. Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XLV. 581-608. ISSN: 1133-3677.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Anexo Nº 1

Biografías

Juan Calchaquí

Juan Calchaquí, cacique de Tolombón, fue un jefe carismático que tuvo un papel central en las etapas iniciales de la resistencia a la invasión española. Lideró la denominada "primera gran rebelión" (1560-1563).

La presencia del cacique se hizo visible por primera vez en 1552, cuando probablemente encabezó la expulsión de los primeros españoles que intentaron asentarse en la zona; luego ofreció resistencia eficaz a sus sucesivos avances.

Una vez que los conquistadores lograron fundar tres ciudades en los valles (Londres, Cañete y Córdoba del Calchaquí), lideró una confederación de unos 30.000 guerreros de diferentes parcialidades diaguitas que logró expulsar a los invasores. Las ciudades españolas fueron despobladas y la rebelión encabezada por Juan Calchaquí se extendió más allá de sus territorios. Su liderazgo adquirió dimensiones regionales, incluyendo a grupos de la Puna y de zonas aún más lejanas. Las autoridades españolas se vieron obligadas a negociar con él, le daban el tratamiento de "don" y lo llamaban "cacique y señor principal de aquella tierra".

Juan Calchaquí fue apresado varias veces. Pero, como era un hábil negociador, en varias ocasiones logró obtener su libertad a cambio de ambiguas promesas de paz y de cumplimiento de las prestaciones tributarias. Como parte de sus negociaciones, aceptó bautizarse y adoptó el nombre de Juan Calchaquí con el que figura en los documentos españoles.

El cacique guerrero murió en momentos y circunstancias que aún no conocemos. Los valles que habitó son conocidos –desde sus tiempos– por el nombre de este líder: son los Valles Calchaquíes.

Fuentes consultadas:

Lorandi (2000). "Las rebeliones indígenas". En Tandeter, E. *La sociedad colonial Nueva Historia Argentina*. Tomo 2. Buenos Aires, Sudamericana.



Monumento realizado por el artista salteño Luis Soler -residente en Cafayate- emplazado en el acceso a la ciudad de Cachi, Salta. La leyenda señala: "JUAN CALCHAQUÍ. Gran alzamiento 1560-1563. Al cacique vallisto que defendió la cultura de nuestros ancestros. Pueblo de Cachi, 11 de octubre de 2003". Muchas sociedades indígenas conmemoran el 11 de octubre como el último día de la libertad de los pueblos originarios.

Viltipoco

Viltipoco, bautizado con el nombre de Diego Viltipoco, fue un cacique de los omaguacas que tuvo en la región de Humahuaca un poder de convocatoria similar al que Juan Calchaquí alcanzó en el sur. Logró organizar bajo su mando a unos 10.000 indios de diversas "naciones" –pulares, calchaquíes, ocloyas– con quienes puso sitio a la ciudad de San Salvador de Jujuy y amenazó a la ciudad de Salta hacia fines del siglo XVI. Esta situación era especialmente crítica para los españoles porque les cortaba las comunicaciones con el Alto Perú, región de la que provenían los refuerzos y armamento que podían recibir.

Pero en 1594 las acciones contra los españoles tuvieron que ser demoradas durante la época de cosecha. Esta demora resultó nefasta para Viltipoco. Fue apresado en Purmamarca, donde estaba acopiando alimentos. El fundador de Jujuy, Francisco de Argañaraz y Murguía, que se había infiltrado en la Quebrada de Humahuaca, atacó por sorpresa su campamento. Los españoles mataron a los principales jefes y capturaron a Viltipoco, que fue llevado a Santiago del Estero, donde murió en prisión algunos años después. Con la caída de los caciques la rebelión fue desbaratada.

En un escrito a la Audiencia de Charcas, Argañaraz afirmó: "Prendí a Biltipoco, principal tirano de los naturales y a todos sus capitanes, con cuya prisión y muerte está llana (la tierra) y los caminos seguros, porque los dichos indios reciben el santo bautismo y doctrina cristiana y obedecen los mandamientos de vuestra real justicia".

Fuentes consultadas:

Lorandi (2000): "Las rebeliones indígenas". En Tandeter, E. *La sociedad colonial Nueva Historia Argentina*. Tomo 2. Buenos Aires: Sudamericana.

Wikipedia: https://pueblosoriginarios.com/biografias/viltipoco.html

Chalemín y Utimpa

Chalemín, también conocido como Juan Chamilín, lideró el llamado "Gran Alzamiento" en los Valles Calchaquíes (1630-1643).

Curaca de uno de los pueblos diaguitas, probablemente de los malfines, logró confederar bajo su mando a diferentes parcialidades indígenas contra los abusos de los encomenderos de las haciendas y las ciudades cercanas. Malfines, yocaviles, andalgalaes, hualfines, aconquijas, abaucanes, entre otros, aceptaron la flecha enviada por Chalemín y se aliaron contra los invasores españoles. Utimpa, líder de los yocaviles, fue uno de los caciques que se unió al llamado a rebelión de Chalemín.

En los años del gran alzamiento, se alternaron períodos de guerra con otros de relativa paz. En el verano de 1635, el gobernador Albornoz hizo una nueva entrada al valle Calchaquí y afirmó que lo había logrado pacificar completamente, con excepción del cacique Utimpa del sector Yocavil. En esta época los yocaviles eran los más fuertes del valle y seguían aliados con Chalemín. La "pacificación" no fue tal porque los encomenderos no lograron que los indios cumplieran con los servicios y tributos. En 1637, Albornoz dice en una carta que Utimpa *"es el más poderoso del valle…"* (Ottonello y Lorandi, 1987: 185).

En 1637 Chalemín fue tomado prisionero y muerto por el general Ramírez Contreras en el valle de Malfín. Su cuerpo fue desmembrado, su cabeza expuesta en el rollo de la ciudad de La Rioja y su brazo derecho en el de la refundada ciudad de Londres, "*para escarmiento y ejemplo de los otros*." (Informe de servicios de Contreras, citado en Montes, 1959 y reseñado por Ottonello y Lorandi, 1987).

Muerto Chalemín, se produjo el primer gran destierro indígena, en 1637. Sin embargo, el alzamiento diaguita se prolongó hasta 1643.

Fuentes consultadas:

Lorandi (2000). "Las rebeliones indígenas". En Tandeter, E. *La sociedad colonial Nueva Historia Argentina*. Tomo 2. Buenos Aires, Sudamericana.

Ottonello, M. y Lorandi, A (1987). *Introducción a la Arqueología y la Etnología. Diez mil años de Historia Argentina*. Capítulo X: "Las guerras Calchaquíes". Buenos Aires, EUDEBA.

Montes, A. (1998). "El gran alzamiento diaguita (1630-1643)". En *Estudios*, N° 10. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Pedro Bohórquez▪

▪ También aparece como Bohorques.

(Arahal, Sevilla, 1602 – Lima, Virreinato del Perú, 1667)

De origen campesino, emprende viaje hacia América, donde arriba a los 18 años. Se establece en los Andes centrales peruanos donde aprende quechua y se interioriza sobre la historia del imperio incaico y sobre los reclamos que los descendientes de la nobleza incaica llevaban adelante frente a instituciones españolas para mantener algunos de sus privilegios. En varias ocasiones consiguió el apoyo de las autoridades españolas para emprender travesías hacia El Paytiti, convenciéndolas de conocer dónde se ubicaba este supuesto reino dorado buscado desde mediados del siglo XVI.

Tras el rotundo fracaso de una de estas expediciones y el descubrimiento por parte de las autoridades de que el andaluz buscaba una alianza con los indígenas, Bohórquez es apresado y enviado a Chile. Escapa hacia Mendoza y desde allí se dirige a la zona de los Valles Calchaquíes donde se presenta como descendiente del Inca y establece alianzas con varios caciques, quienes lo toman como un líder que podría enfrentar los nuevos avances de los conquistadores españoles. Asimismo, logra el apoyo del gobernador de Tucumán, Alonso Mercado, a quien promete que si le permiten usar el título de Inca podría obtener información por parte de los indígenas sobre la ubicación de minas y tesoros y conseguir un mayor número de mitayos. Así, Bohórquez se convierte al mismo tiempo en jefe de los indígenas y en funcionario de la Corona española.

Finalmente, Bohórquez comanda un importante movimiento de resistencia indígena hasta el año 1659, en que tras algunas derrotas y una promesa de indulto por parte de la Audiencia de

Charcas es conducido hacia Lima. Sin embargo, bajo la excusa de que intenta fugarse durante el traslado, es encarcelado y en 1667 asesinado y decapitado junto a ocho curacas sospechados de conspiración contra la Corona.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Anexo Nº 2

Textos

"Pueblos que resistieron"

Fuente: López, L. et. al. (2015). En *Ciencias Sociales 4. Conocer +*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CABA, Santillana.

Pueblos que resistieron

La reacción de los pueblos originarios ante los conquistadores españoles no fue igual en todo el territorio. Un gran número de pueblos indígenas fueron dominados rápidamente por los españoles y obligados a trabajar en condiciones de servidumbre. ¿Por qué? Para poder acceder a las riquezas que había en América, los españoles les impusieron un **duro ritmo de trabajo**, sobre todo en las minas de oro y plata, como vas a leer en la página 137.

Sin embargo, algunos pueblos indígenas se rebelaron contra esta injusta situación y lograron resistir durante muchos años antes de ser dominados, como algunos **grupos diaguitas** que vivían en los valles Calchaquíes, en el noroeste de nuestro país (razón por la cual los españoles denominaron a estos pueblos como "calchaquíes").

Liderados por el cacique Juan Calchaquí, en 1562 los **calchaquíes** expulsaron a los conquistadores de sus tierras. Pero los españoles estaban decididos a ocupar esas tierras y continuaron avanzando.

En el siglo XVII, hubo dos nuevos levantamientos calchaquíes. Pero en 1666 los españoles, que habían obtenido información sobre las tácticas de lucha de esos pueblos, los atacaron sorpresivamente y los derrotaron.

Entre los calchaquíes, el grupo que más resistió fue el de los **quilmes** y, como castigo, los españoles separaron a los sobrevivientes y los trasladaron para evitar nuevas rebeldías. Muchos fueron llevados a otras zonas, por ejemplo donde actualmente está el partido de Quilmes, cerca de la Ciudad de Buenos Aires, pero las enfermedades, los trabajos forzados y la tristeza provocaron la muerte de la mayoría de ellos.



Ruinas de la Ciudad Sagrada Quilmes, en la provincia de Tucumán.

Conocé +

La Ciudad Sagrada Quilmes

Descubiertas en 1888 por Samuel Lafone Quevedo, las ruinas de la ciudad de Quilmes comenzaron a ser reconstruidas en la década del setenta y convertidas en un atractivo turístico de la provincia de Tucumán. Sin embargo, para la Comunidad Indígena Quilmes (CIQ) esas son las ruinas de su Ciudad Sagrada y por eso desde hace años están peleando por la restitución total de esas tierras.

Actividades

3. ¿Por qué los quilmes utilizaron terrazas de cultivo para practicar la agricultura?

132

"Los diaguitas son vencidos, pero la resistencia continúa"

Fuente: Gurevich, R.; Fernández Caso, V.; González, D.; Novaro, G.; Scaltritti, M. y colabs. (2007). Cuadernos para el aula. En *Ciencias Sociales 4*. 1ª edición. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Relato elaborado en base a Lorandi (2000).

Unos años después del gran alzamiento, en 1656, los diaguitas de los valles se levantaron una vez más. A la cabeza de los indígenas rebeldes estaba un aventurero español, llamado Pedro Bohórquez, que se hizo pasar por Inca.
En 1665, después de casi diez años de sangrientas luchas, los españoles vencieron: tenían mejores armas y contaron con la ayuda de algunos indígenas que conocían la región y servían a veces como espías.
Para evitar que los diaguitas volvieran a rebelarse, los españoles aplicaron un método terrible y drástico: el destierro. Expulsaron a muchos pueblos de sus tierras, obligándolos a instalarse lejos, en distintas partes de la gobernación del Tucumán, o más lejos aun. A los aguerridos quilmes, por ejemplo, los mandaron a Buenos Aires.
Los diaguitas de los Valles Calchaquíes habían sido derrotados. Después de más de 130 años de resistencia, hubo mayor paz en Salta y en el resto del Tucumán.
Pero no fue una paz que beneficiara a todos, ni tampoco fue una paz completa. En el Noroeste, y también en el Litoral y en Buenos Aires, muchos españoles siguieron durmiendo con las armas junto a la cama y el caballo ensillado en el patio, dispuestos a saltar al primer toque de campana, porque hubo otros indígenas a los que nunca pudieron dominar y que, de tanto en tanto, atacaban sus haciendas y ciudades.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

“Las rebeliones de los valles calchaquíes”

Fuente: Pérez, M. et al. (2013). *Historia de la Argentina. Desde los pueblos originarios hasta la actualidad*. Buenos Aires, Kapelusz-Norma.

Las rebeliones de los Valles Calchaquíes

En la región del Tucumán la resistencia más importante se dio entre las poblaciones de los Valles Calchaquíes, cuyos habitantes fueron sometidos recién después de más de cien años de presencia española en la zona.

Entre los años 1631 y 1643, tras un nuevo intento de los españoles por lograr un dominio efectivo de los valles, la resistencia se transformó en una rebelión generalizada que involucró a yocaviles, andalgalíes, aconquijas, tolombones, famatinas, hualfines, paciocas, abaucanes y malfines. Este “gran alzamiento diaguita” puso en serio riesgo la dominación española en el Tucumán. Las ciudades de Londres, en el territorio de la actual Catamarca, y La Rioja fueron destruidas, y Salta y San Miguel de Tucumán, duramente atacadas.

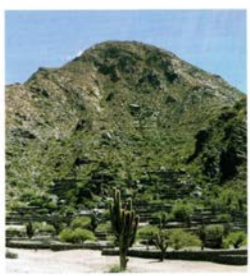
El frente antiespañol se mantuvo, sobre todo, basándose en la solidez de los lazos de parentesco que relacionaban a los pueblos rebeldes entre sí. Sin embargo, no todos los grupos indígenas de los valles se rebelaron. Los pulares, que tenían conflictos con los tolombones, prestaron su apoyo a los españoles para sofocar a los rebeldes. A cambio, se les prometió la eximición del pago del tributo, lo que solo se cumplió por el lapso de un año. Tiempo más tarde, los famatinas cambiaron de bando y también se unieron a los españoles. Estos dos grupos no mantenían lazos de parentesco con los demás pueblos indígenas del valle, lo que explica en parte su actitud frente al poder español, que fluctuaba entre la resistencia y la alianza.

Luego de doce años de lucha intermitente, los españoles lograron imponerse, aunque la resistencia no fue derrotada totalmente y varios grupos siguieron negándose a tributar a los encomenderos.

El último gran alzamiento en los Valles Calchaquíes se produjo entre 1657 y 1665, conducido por un aventurero andaluz, Pedro Bohorques, quien se presentó como el heredero del Inca que podría dar fin al dominio colonial. Aunque tiempo antes, Bohorques había logrado convencer a las autoridades españolas de que las ayudaría a someter a los rebeldes y les revelaría los lugares donde los indígenas tenían escondidos sus (imaginarios) tesoros, luego se transformó en un impulsor de la resistencia indígena. La represión de las autoridades españolas fue devastadora y, en 1659, Pedro Bohorques fue capturado, enviado a Lima y posteriormente ejecutado. Un sector de los pueblos de los valles mantuvo la resistencia hasta 1665, cuando una nueva incursión española terminó por doblegarlos.

Las consecuencias de la derrota indígena

Las consecuencias de esta derrota fueron terribles para los pueblos indígenas. Para evitar futuros levantamientos, el gobernador vació los valles de la totalidad de su población y la dispersó bajo custodia de los encomenderos. Los pueblos fueron divididos en pequeños grupos de cinco o seis familias y enviados a La Rioja, Catamarca, Córdoba o a la lejana Buenos Aires, cuyo cabildo había solventado parte de los gastos de la represión a los rebeldes indígenas. De esta forma, un grupo de la comunidad de los quilmes fue instalado en la reducción de Santa Cruz, cercana a la ciudad de Buenos Aires, zona que posteriormente tomó el nombre de Quilmes.

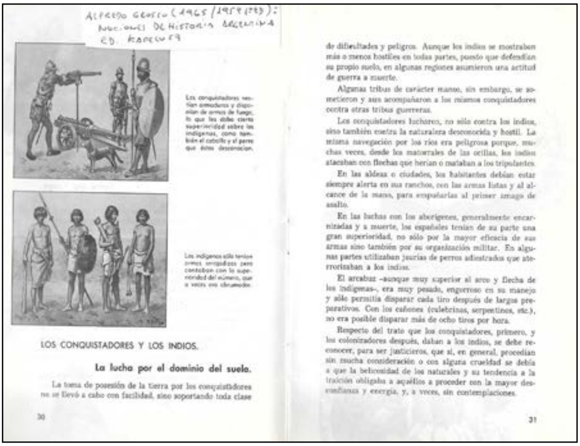


Ruinas de Quilmes, en la provincia de Tucumán. El pueblo de los quilmes fue castigado con el destierro luego de rebelarse contra los españoles.

28

"Los conquistadores y los indios"

Fuente: Grosso, A. (1965). *Nociones de historia*. Buenos Aires, Kapelusz (1ª edición: 1959).



Alfredo Grosso (1965 [1959 1ª ed]): Nociones de Historia Argentina Ed. Kapelusz

Los conquistadores vestían armaduras y disponían de armas de fuego, lo que les daba cierta superioridad sobre los indígenas, como también el caballo y el perro que éstos desconocían.

Los indígenas sólo tenían armas anticuadas pero contaban con la superioridad del número, que a veces era abrumadora.

LOS CONQUISTADORES Y LOS INDIOS.

La lucha por el dominio del suelo.

La toma de posesión de la tierra por los conquistadores no se llevó a cabo con facilidad, sino soportando toda clase

30

de dificultades y peligros. Aunque los indios se mostraban más o menos hostiles en todas partes, puesto que defendían su propio suelo, en algunas regiones asumieron una actitud de guerra a muerte.

Algunas tribus de carácter manso, sin embargo, se sometieron y aun acompañaron a los mismos conquistadores contra otras tribus guerreras.

Los conquistadores lucharon, no sólo contra los indios, sino también contra la naturaleza desconocida y hostil. La misma navegación por los ríos era peligrosa porque, muchas veces, desde los matorrales de las orillas, los indios atacaban con flechas que herían o mataban a los tripulantes.

En las aldeas o ciudades, los habitantes debían estar siempre alerta en sus ranchos, con las armas listas y al alcance de la mano, para empuñarlas al primer amago de asalto.

En las luchas con los aborígenes, generalmente encarnizadas y a muerte, los españoles tenían de su parte una gran superioridad, no sólo por la mayor eficacia de sus armas sino también por su organización militar. En algunas partes utilizaban jaurías de perros adiestrados que aterrorizaban a los indios.

El arcabuz –aunque muy superior al arco y flecha de los indígenas–, era muy pesado, engorroso en su manejo y sólo permitía disparar cada tiro después de largos preparativos. Con los cañones (culebrinas, serpentinos, etc.), no era posible disparar más de ocho tiros por hora.

Respecto del trato que los conquistadores, primero, y los colonizadores después, daban a los indios, se debe reconocer, para ser justicieros, que si, en general, procedían sin mucha consideración o con alguna crueldad se debía a que la belicosidad de los naturales y su tendencia a la traición obligaba a aquéllos a proceder con la mayor desconfianza y energía, y, a veces, sin contemplaciones.

31

"Relaciones de las Provincias de Tucumán para el Ilustrísimo Señor Licenciado Cepeda, Presidente de la Real Audiencia de la Plata"

Fragmento –adaptado– del texto escrito por el conquistador Pedro Sotelo de Narváez en 1582.

Fuente: Sotelo de Narváez, P. (1582) *Relaciones de las Provincias de Tucumán para el Ilustrísimo Señor Licenciado Cepeda, Presidente de la Real Audiencia de la Plata*. Citado en Gentile Lafaille, M. (2012). *Geografía y política. La gobernación de Tucumán en 1582, según la Relación de Pedro Sotelo Narváez. Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLV. 581-608. ISSN: 1133-3677

Yéndose por estos valles adelante (...) se da en el valle de Calchaquí indios de guerra, belicosos y para mucho. Es tierra donde han estado poblados, tres veces, los españoles.

Saben servir como los del Perú y es gente de tanta razón como ellos. Tratan en idolatrías y ritos, tienen maneras de vivir como los del Perú.

Han hecho despoblar por fuerza de armas a los españoles tres veces y muerto a muchos de ellos [a causa] de que obedece este valle y otros de su comarca a un señor que señorea a todos los caciques y más de dos mil quinientos indios. Y están los indios en munchas parcialidades en quebradas y tierra muy fragosa, donde se hacen fuertes y se favorecen a una voz todos.

Hay oro y plata en el valle y sírvense los indios de ello. Correrá este valle treinta leguas, es tierra de muchos ríos –aunque pequeños– y hay en ellos poco pescado y pequeño. Y tienen partes fragosas y cimas donde sembrar. Es tierra muy abundante de papas*, quínoa, maíz y frijoles, zapallos, trigo, maíz y cebada y todas legumbres, algarroba y chañar. Y tienen la puna** cerca donde tienen gran suma de caza de guanacos, vicuñas y tarugas y otras muchas cazas.

ISSN 2618-5377 | Nº 4

Tendrán en lo poblado como dos mil quinientos indios, entre ellos muchos bautizados vueltos a sus antiguas costumbres. Siembran con acequias de regadío todo lo dicho, tienen ganados de Castilla de lo que tomaron a los españoles cuando los mataron e hicieron despoblar.

Acábase este valle cerca de la puna de los indios de Caxabindo, que están cerca de los chichas cuya lengua hablan –además de la natural suya– que es la diaguita.

* Papas turmas de tierra que se siembran.

** Puna es páramo.